

Joana Filipa Gomes Martins

MEDIAÇÃO E TUTORIA NUM TEIP: REFLEXÃO SOBRE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sob a orientação do Professor Doutor Rui Trindade.

Resumo

O presente trabalho é o resultado de um estágio profissionalizante desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação. O desenvolvimento do mesmo foi realizado num Agrupamento de Escolas, mais precisamente na Escola Sede, que já tinha implementado o programa TEIP. As ações foram desenvolvidas no Gabinete Social da escola, que aliado a este se encontra o Gabinete de Mediação Escolar. O objetivo principal deste estágio profissionalizante foi desenvolver um serviço educativo/pedagógico entre a mediação e a tutoria, trabalhando *com e para* os alunos. Esta intervenção abordou, assim, medidas de articulação com a mediação como resposta aos problemas sentidos no espaço escolar. Procurando desconstruir a problemática da indisciplina escolar e encontrar soluções para as questões educativas relacionadas com o insucesso dos alunos.

Deste modo, o presente relatório irá descrever e analisar as ações e atividades desenvolvidas durante a permanência no local de estágio (desde Outubro de 2013 a Abril de 2014). De salientar, que se tratou de uma intervenção que passou em grande medida por aprender a exercitar a atividade profissional das Ciências da Educação, adquirindo através da prática: conhecimento, competências e motivações.

As conclusões a que se chegou consideram que o papel de um profissional das Ciências da Educação pode ser uma mais valia num contexto escolar, por assumir um conjunto de papéis e de iniciativas que permitem interrelacionar a dimensão social e educativa dos problemas e desafios com que a Escola se depara. Neste sentido, a mediação e a tutoria exerceram um papel ativo na construção dos saberes dos alunos que a contemplaram, assim como na elaboração dos seus objetivos intelectuais, afetivos e sociais que lhes garante integração responsável na escola e na sociedade que os envolve.

Abstract

The present work is the result of an internship developed within the Master Degree in Educational Sciences. Its development was carried out in the same group of schools, specifically the School Headquarters, which had already deployed the TEIP program. Actions have been developed in the Social Cabinet of the school, where the Office of School Mediation is integrated. The main objective of this internship was to develop an educational / teaching service between mediation and tutoring, working *with* and *for* students. This intervention thus addressed alignment measures with mediation as a response to problems experienced at school. It sought to deconstruct the issue of school discipline and to find solutions to educational issues related to student failure.

Thus, this report will describe and analyze the actions and activities developed while in the internship site (from October 2013 to April 2014). This intervention went largely by learning to exercise the professional activity of Educational Sciences, acquiring through practice: knowledge, skills and motivations.

The conclusions that have been reached consider the role of a Science Education professional can be an asset in the school context, by assuming a set of roles and initiatives that allow interrelating social and educational dimensions of the problems and challenges that school faces. In this sense, mediation and tutoring played an active role in the construction of knowledge of the students that contemplated them, as well as in the preparation of their intellectual, emotional and social goals that grants them a responsible integration in school as well in the surrounding society.

Résumé

Ce travail est le résultat d'une expérience de travail élaboré dans la maîtrise des Sciences de l'Éducation. Le développement a été réalisé dans le même groupe d'écoles, en particulier le siège de l'école, qui avait déjà déployé programme TEIP. Les actions ont été développées dans le Cabinet Social de l'école, qui est allié à cela le Cabinet de Médiation Scolaire. L'objectif principal de ce stage était de développer un service d'enseignement / apprentissage entre la médiation et le tutorat, qui travaillent *avec* et *pour* les étudiants. Cette intervention adressée ainsi à assurer l'alignement avec la médiation comme une réponse aux problèmes a connu à l'école. À la recherche de la déconstruire la question de la indiscipline de l'école et trouver des solutions aux problèmes d'éducation liés à la défaillance des étudiants.

Ainsi, ce rapport décrira et analysera les actions et activités développé pendant le séjour de ce stage (Octobre 2013 to Avril 2014). Pour souligner, que ce fut une intervention qui a passé en grande partie à apprendre à exercer l'activité professionnelle des Sciences de l'Éducation, acquérir par la pratique: les connaissances, les compétences et les motivations.

Les conclusions qui a été atteint considérer le papier d'un professionnel des Sciences de l'Éducation peut être une plus atout dans un contexte scolaire, en supposant un ensemble des papiers et initiatives permettre la interrelation de la dimension sociale et éducatif de les problèmes et les défis avec l'école visage. Dans ce sens, la médiation et le tutorat exercé une part active dans la construction de la connaissance des étudiants, aussi bien dans la préparation ses objectifs intellectuel, affectif et sociale qu'ils garanties intégration responsable à l'école et à la société qui le comporte.

Agradecimentos

Os meus primeiros agradecimentos vão, sem qualquer dúvida, para a minha família, por me proporcionarem condições para que alcançasse este importante objetivo. É graças à minha grande família, da qual me orgulho muito, que hoje sou esta mulher crescida, que vive a vida sempre com um sorriso na cara e aproveita todos os momentos possíveis. Principalmente ao pai, a ele dedico este trabalho, foste e és o meu orgulho, o meu herói, o meu super pai que me educou da melhor maneira possível e que me tornou na mulher com princípios que sou hoje. Nunca esquecerei o que fizeste por mim!

Gostaria de agradecer ao meu fantástico orientador, professor Rui Trindade, não só pela orientação durante este processo, mas, também, pela paciência e confiança depositada em mim. Sem si não alcançava o que consegui alcançar. Um muito obrigado. Levo-o no coração, foi um professor que me marcou pela positiva desde a Licenciatura e permaneceu com a sua marca neste meu trajeto académico.

À instituição que me acolheu por me proporcionar uma experiência que me marcou para a vida. Principalmente às técnicas que me acolheram de braços abertos e me tornaram numa delas. Obrigada Cláudia, Sandra e Patrícia por me fazerem crescer pessoalmente e profissionalmente, graças a vocês adquiri conhecimento e prática que vai ser, sem dúvida, precioso para a minha vida profissional. Levo-vos no coração não só pela marca profissional que me deixaram mas também pela grande amizade que estabelecemos. Não posso esquecer os alunos que tive oportunidade de estabelecer uma relação próxima, vocês são fantásticos, espero ter-vos proporcionado bons momentos de aprendizagem, mas também de alegria e diversão, assim como vocês me proporcionaram.

Por último e não menos importante, quero agradecer aos meus grandes amigos. Começo pela Cátia e Andreia, a nossa amizade cresceu durante estes longos 5 anos e vai continuar a crescer, sei que temos aqui uma amizade para a vida, se podia viver sem vocês? Poder podia, mas não era a pessoa que sou hoje de certeza, adoro-vos, obrigada pelo apoio incondicional. Seguidamente, segue-se a minha melhor amiga, que considero como uma irmã, Inês Silvestre, obrigada por acreditares em mim mesmo quando eu não acreditava, és um orgulho para mim, quem me dera ser ¼ da mulher que tu és, adoro-te para a vida. Não me posso esquecer da mini-família, onde existe uma “Base” sólida para a amizade e alegria. Obrigada por tudo!

Abreviaturas

A.S. – Assistente Social

EMI – Equipa de Mediação Integrada

E.S.P. – Educadora Social “P”

E.S.S. – Educadora Social “S”

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

N.T. – Notas de Terreno

Índice

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO II - O TRABALHO DE MEDIAÇÃO NAS ESCOLAS: ENTRE A ESPADA E A PAREDE	17
1. A ESCOLA: CONTRIBUTO PARA UMA INTERPELAÇÃO	17
1.1. <i>(Des)encontros na Indisciplina</i>	<i>19</i>
2. OS PROFISSIONAIS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO COMO MEDIADORES	21
2.1. <i>A Mediação e os seus profissionais.....</i>	<i>22</i>
2.2. <i>Tutoria</i>	<i>26</i>
CAPÍTULO III – DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS AO DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO.....	33
1. CONCEPTUALIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DE UM PROJETO.....	33
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO TEIP E DO PÚBLICO ALVO	34
2.1. <i>Caracterização sumária do Gabinete Social</i>	<i>35</i>
3. PRIMEIROS MOMENTOS	36
4. A DIMENSÃO DA INTERVENÇÃO DO PROJETO	37
4.1. <i>Para um conhecimento do contexto.....</i>	<i>38</i>
5. INTERVENÇÃO.....	42
5.1. <i>As Notas de Terreno</i>	<i>44</i>
5.2. <i>A Análise de Conteúdo</i>	<i>45</i>
CAPÍTULO IV – AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO TERRENO: UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A PRÁTICA	47
1. GABINETE SOCIAL COMO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO.....	47
1.1. <i>A mediação de conflitos envolvendo professores e alunos</i>	<i>50</i>
1.2. <i>Professores e situações de indisciplina ou de conflito</i>	<i>53</i>
1.3. <i>A mediação de conflitos entre os alunos</i>	<i>59</i>
2. A TUTORIA COMO RESPOSTA EDUCATIVA.....	60
2.1. <i>O funcionamento das sessões de Tutoria</i>	<i>61</i>
3. A ESCOLA ESTÁ PARA O ALUNO COMO O ALUNO ESTÁ PARA A ESCOLA?	66
3.1. <i>(Des)encontros com a indisciplina.....</i>	<i>66</i>
3.2. <i>Entre dilemas</i>	<i>69</i>
4. A AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DA AÇÃO	71
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
1. O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E O SEU CONTRIBUTO NA CONSTRUÇÃO DE UM SENTIDO PARA A ESCOLA	75
2. BALANÇO POSSÍVEL: CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
APÊNDICES	
APÊNDICE 1 – BILHETE DE IDENTIDADE DO ALUNO	
APÊNDICE 2 – PLANO INDIVIDUALIZADO DE ESTUDO	
APÊNDICE 3 – HORÁRIO DE PLANEAMENTO SEMANAL	
APÊNDICE 4 – FICHA DE AVALIAÇÃO	
APÊNDICE 5 – NOTAS DE TERRENO	
ANEXOS	
ANEXO 1 – REGISTO DIÁRIO DO GABINETE DE MEDIAÇÃO ESCOLAR	

Introdução

O presente relatório de estágio profissionalizante surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização no domínio Gestão Educacional, Currículo e Intervenção Prioritária, que decorreu durante o período de Setembro de 2012 a Junho de 2014. A escolha deste domínio é deste modo justificada pela formação e intervenção no quadro: *i) de situações e problemas educacionais e de formação identificados; ii) do desenvolvimento institucional e comunitário, no sentido da promoção da qualidade de dispositivos de educação/formação; iii) de consultoria ao desenvolvimento de iniciativas e políticas de educação/formação, nomeadamente no âmbito das cidades educadoras, da vida das escolas, da igualdade e diversidade, da proteção social, da produção e acesso à cultura*¹.

A escolha da realização do Mestrado em Ciências da Educação surge como complemento à formação da Licenciatura na mesma área. Complemento este que se tornou importante por constituir uma parte prática considerada importante no meio profissional. Visto que apesar de na Licenciatura adquirir o conhecimento teórico necessário, faltava o conhecimento através da parte prática, daí a necessidade de completar a teoria da Licenciatura com a prática do Mestrado.

De acordo com Bogdan e Biklen, “o início do estudo é representado pela extremidade mais larga de um funil: (...) procura[ndo] locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos” (1994: 89), no seguimento desta linha de contexto, a escolha do local de realização do estágio, conjugou-se com questões de nível pessoal, pelo meu interesse num espaço escolar, assim como com questões de nível académico, por se relacionar com o domínio escolhido.

Neste sentido, o estágio profissionalizante, realizou-se numa Escola - Sede de um Agrupamento escolar, que no ano de 2007/2008 passou a integrar o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2). O Projeto Educativo do Agrupamento identifica como objetivos principais: i) garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar através de medidas que contribuam para resolver

¹ Mestrado em Ciências da Educação, disponível em:
http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2014&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=815

problemas de integração escolar e dificuldades específicas de aprendizagem e socialização; ii) desenvolver nos jovens competências pessoais e sociais, com vista a uma adequada integração e ao seu desenvolvimento social como cidadãos responsáveis e autónomos; iii) promover o crescimento intelectual dos alunos em simultâneo com o seu crescimento cívico e ético e iv) promover as boas práticas de ensino, pugnando pela permanente atualização e adaptado às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo. Para a concretização destes objetivos a escola em questão criou um serviço denominado Gabinete Social. Gabinete onde decorreram as ações descritas e refletidas neste relatório.

Após a caracterização do contexto, torna-se pertinente passar à estrutura deste trabalho. O presente relatório divide-se em quatro capítulos, que passo a mencionar:

2º capítulo: *O Trabalho de Mediação nas Escolas: entre a espada e a parede* – este capítulo baseia-se na desconstrução da problemática, ou seja, quanto à escola como um espaço paradoxal à procura de um sentido para as iniciativas que promove; e o papel dos profissionais das Ciências da Educação como mediadores: que exigências? Que desafios?. Perante o conjunto de problemáticas, torna-se necessário realçar os problemas que as envolve e sucede, neste caso a indisciplina escolar e respetivo insucesso escolar dos alunos.

3º capítulo: *Das estratégias metodológicas ao desenvolvimento da ação* – no qual se discute a as técnicas de recolha e respetiva análise da informação, assim como, a pertinência da caracterização do local de estágio, de forma a perceber os principais problemas e preocupações que a constituem.

4º capítulo: *As ações desenvolvidas no terreno: uma reflexão teórica sobre a prática* – em que num primeiro momento se descrevem as ações desenvolvidas, e num segundo momento a análise e reflexão das mesmas com o objetivo de contribuir para a construção da profissionalidade das Ciências da Educação. Por fim, de forma a perceber se a ação teve sentido para os sujeitos, foi necessário realizar a avaliação e monitorização do desenvolvimento da ação.

5º capítulo: *Considerações finais* – refletindo o papel dos profissionais das ciências da educação e o seu contributo na construção de um sentido para a escola

Capítulo II - O Trabalho de Mediação nas Escolas: entre a espada e a parede

As escolas são, hoje, espaços complexos e paradoxais. Tornaram-se mais ambiciosas, do ponto de vista educativo, e enfrentam, por isso, um conjunto novo de desafios que concorrem para que se tornem política e socialmente mais pertinentes ainda que se continuem a defrontar com um velho e recorrente problema: o do sentido cultural das iniciativas que aí se realizam.

É face a tal situação que se têm vindo a promover um conjunto de respostas, algumas das quais se têm vindo a transformar em parte do problema. Dessas respostas, neste relatório, é o trabalho de mediação que justifica esta reflexão na medida em que importa discutir: i) quais são as finalidades deste trabalho?; ii) até que ponto este trabalho não contribui para iludir o problema da falta de sentido cultural das atividades escolares?; iii) um tal trabalho pode libertar-se do seu pendor remediativo, de forma a constituir-se como um instrumento de interpelação e de empoderamento das escolas?

São questões com as quais me deparei, no estágio a que este relatório se refere, e que, por isso, irão nortear a reflexão a produzir e a própria organização deste documento.

Assim, neste capítulo irei abordar o seguinte conjunto de problemáticas:

- a) A escola como um espaço paradoxal à procura de um sentido para as iniciativas que promove;
- b) Os profissionais das Ciências da Educação como mediadores: que exigências? Que desafios?

1. A Escola: contributo para uma interpelação

A escola foi sofrendo diversas transformações ao longo do tempo, mas foi com a massificação do ensino que a escola se viu confrontada com novos desafios e problemas que a obrigaram à reflexão sobre o estatuto, finalidades e estratégias.

Para Michel Lobrot (1995), a escola tem fundamentalmente uma função social, no momento em que difunde a sabedoria necessária para o funcionamento da sociedade. Uma tarefa que foi sendo assumida, ao longo da história, de forma distinta,

nomeadamente quando ocorreu a transição entre uma escola elitizada para uma escola mais heterogénea e massificada.

De acrescentar, que antes deparávamo-nos com um mundo em que a escola vivia para a elite, mas que após a massificação da mesma, emergiram outras figuras e outras configurações que provocaram tensões e colocaram desafios, pela heterogeneidade que apresenta, pondo em causa a homogeneidade desejada. Neste contexto, a escola “depara-se com o dilema de não poder ignorar, por um lado, a diversidade de alunos/as que possui e, por outro lado, de renunciar aos seus objetivos primeiros devido às mudanças que tem de sofrer.” (Silva, 2013: 160). É a partir deste dilema, e das respostas que se têm vindo a produzir face ao mesmo, que a Escola tem vindo a sofrer perturbações inéditas que obrigam a refletir sobre as suas finalidades e estratégias educativas. Reflexão esta que tem vindo a chamar a atenção para o problema que constitui conceber e estruturar as escolas em função de ilusão de um funcionamento que ocorre segundo grupos homogéneos. Se isto continuar a acontecer, também é certo que vamos encontrar frequentemente alunos que são “estranhos” ao que lhes é exigido em termos de “comportamentos e de conhecimentos, porque muitas vezes não vêm e não compreendem sequer as razões e a utilidade para estudar o que lhes é pedido (...). Sentem-se mal, perturbam, questionam à sua maneira, por vezes agressiva, mesmo violenta, tudo o que o rodeia” (Cortesão et al, 2002: 30-31). Acontecimentos estes que nos fazem refletir sobre o que José Alberto Correia e Manuel Matos (2003) pretendem dizer quando fazem a distinção entre uma *disciplina/saber* e uma *disciplina/comportamento* associadas a um tempo na qual a “escolarização prolongada estava reservada a uma elite social, já culturalmente disciplinada” (idem: 27), que se destinavam a um trabalho socialmente disciplinado, no que toca a respeitar horários de trabalho, respeitar as hierarquias, e respeitar o plano das tarefas a executar. Será que a Escola pode continuar no registo através do qual pretende ensinar tudo a todos como se todos fossem um só (Barroso, 1995)? Como é que a Escola resolve a existência da tensão entre o “ser jovem” e o ser aluno como uma tensão entre desejos que representam ordens diferentes (Silva: 2013)? Ora, a escola parece sentir dificuldades em integrar o aluno e desenvolver e estimular competências para a capacidade de ser sujeito.

Em suma, os problemas que a escola apresenta, segundo Rui Canário (2008) podem ser sintetizados em função de três facetas: a escola quanto à sua configuração histórica baseia-se num saber cumulativo; é *obsoleta*, por “padecer de um défice de

sentido para os que nela trabalham” (idem: 79), sejam os professores, sejam os alunos. É marcada por um *défice de legitimidade social*, por fazer o contrário do que diz, ou seja, pela reprodução e acentuação de desigualdades e a fabricação da exclusão.

1.1. (Des)encontros na Indisciplina

É neste quadro, marcado pelos paradoxos do funcionamento de uma Escola que continua refém dos dilemas que lhe criam e dos dilemas que ela própria cria, que importa discutir a (in)disciplina como uma problemática através da qual se revelam muitos desses dilemas e dos sentidos das respostas encontradas para os enfrentar. Daí que, para começar, seja necessário perguntar: i) qual o seu significado?; ii) que comportamentos poderemos associar à indisciplina?; iii) quais os fatores que a poderão explicar?; iv) que estratégias são utilizadas para contornar estas situações de conflito e indisciplina?

Como já foi referido anteriormente, encontramos um tempo marcado pela expansão e desenvolvimento da escola de massas, a qual passou a ter de lidar com uma população discente social e culturalmente heterogênea, que coloca a instituição escolar perante um dilema básico: como respeitar as singularidades dos seus alunos e, assegurar a manutenção de regras necessárias à vida em comum?

Sendo este um dos maiores desafios que, hoje, se colocam à Escola, é a partir do mesmo que importa abordar a relação entre regras e disciplina para interpelarmos a Escola não, apenas, como um espaço relacional, mas também como um espaço cultural.

Segundo Estrela (1986), as regras ou as normas, correspondem a processos quer de *inculcação* quer de *correção*, sendo “a inculcação da regra um aspeto particular do processo geral de inculcação levado a cabo pela escola (...), enquanto a correção corresponde às ações que têm como primeiro objetivo o restabelecimento da regra violada pelo comportamento desviante” (1986: 331-332, cit. por Amado, 2001: 21).

O problema é quando nos deparamos com uma situação em que as regras e os valores que se valorizam nas escolas são estranhas a alguns dos alunos que as frequentam. Um problema que se agrava no momento em que as escolas se mostram incapazes de identificar e reconhecer essa estranheza e, por isso, poderão comprometer quer o processo de inculcação quer o processo de correção. E podem

fazê-lo quando se atribui prioridade à correção dos comportamentos ditos desviantes sem se ter garantido que as regras são explícitas e o sentido das mesmas é compreendido por todos. Podem fazê-lo quando tal correção tende a oscilar, sem que haja uma reflexão sustentada sobre isso, sobre a adequação das medidas a adotar.

Assim, é entre o permitido e o interdito que surge a necessidade do controlo disciplinar através de estratégias corretivas aplicadas pelos professores. Estes podem adotar dois tipos de estratégias: as severas e as suaves. Quanto às primeiras, “usam meios de coação para fazer prevalecer as suas exigências contra os desejos dos alunos” (Silva, 1999: 25). Trata-se de uma estratégia a que estão associados os castigos físicos, as represálias, entre outras punições. No que concerne às estratégias suaves, estas tendem a afirmar-se em função da valorização da “relação que [os professores] estabelecem com os alunos” (Silva, 1999: 25), de forma a promover-se uma relação simétrica e de proximidade na qual os alunos são encarados na sua individualidade e os seus interesses são tidos em conta. Sendo esta uma questão a discutir, importa, neste momento e no entanto, ter em conta o peso e a influência de fatores exteriores às escolas na afirmação dos problemas de indisciplina que possam ter lugar numa sala de aula ou numa escola. Falamos de fatores “políticos, sociais, familiares, da personalidade dos intervenientes, das características e composição do grupo-turma, do clima da escola, da personalidade e ação pedagógica dos professores envolvidos, das práticas escolares, da própria natureza da vida escolar, etc.” (Lourenço e Paiva, 2004: 11). São fatores cujo peso não poderá ser menosprezado, ainda que se tenha que decidir, de forma contextualizada, como é que tais fatores afetam a dinâmica da sala de aula e a vida na escola para que se possa tentar encontrar uma resposta adequada.

Seja como for, o que importa compreender, para já, é que esta é uma reflexão que deverá ser produzida tendo em conta que a Escola é um espaço institucional com objetivos e modos de funcionamento que não poderemos ignorar. Daí que as respostas devam valorizar o facto de estarmos perante alunos que como membros integrantes de uma comunidade escolar, tem de se acostumar a um trabalho com diferentes ritmos durante atividades escolares diárias, assim como tem que se ajustar a uma variedade constante de conteúdos programáticos, a normas de conduta, aos perfis de diferentes professores e a uma adaptação a espaços (Lourenço e Paiva, 2004). O que nos leva ao encontro de sentimentos de stress e desagrado por parte dos alunos, pela exigência

compelida pela escola, que pode resultar em comportamentos considerados impróprios para alguns profissionais de educação.

É face a este quadro existencial, sumariamente descrito, que importa discutir até que ponto na escola a (in)disciplina é objeto de uma abordagem de caráter sistémico ou é vista como um problema circunscrito aos alunos. Trata-se de um raciocínio que poderemos aplicar à problemática das dificuldades de aprendizagem. Um tipo de raciocínio que é fundamental para interpelarmos as respostas que se constroem em função das atividades de mediação que têm lugar nas escolas. Até que ponto a mediação favorece a possibilidade de instaurar novas formas de pensar e de trabalhar na escola, isto é, de “construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” (Nóvoa, 2014: 182), através da elaboração de estratégias para que a escola seja um espaço de “desenvolvimento pessoal e interpessoal, em vez de local de frequência obrigatória, impondo valores e normas e desvalorizando as culturas que se afastem do padrão cultural que apresenta” (Silva, 1999: 38)? Até que ponto o impede ou contribui para ignorar os problemas que são efetivamente os problemas mais pertinentes?

2. Os profissionais de Ciências da Educação como mediadores

As ciências da educação têm pois em primeiro lugar um interesse prático: o de ajudar a acção pedagógica qualquer que seja o nível em que ela se situa. (Mialaret, 1996: 100)

A presença das Ciências da Educação no “mundo” da Educação Escolar é inevitável e relevante na sua estimulação e reflexão das práticas educativas. A sua pertinência é atraente pelos desafios com que se depara, desafios estes que atravessam complexidades, certezas e incertezas, instabilidades, singularidades, conflitos éticos presentes na sociedade, entre outros, que se conjugam numa preocupação da “construção de saberes que beneficiarão as práticas pedagógicas e educativas (...), estimulando o respeito pelo outro” (Frison e Simão, 2009 :27). É, ainda, necessário realçar, a importância do conceito de multirreferencialidade, na medida em que os saberes das Ciências da Educação constroem-se com base nas múltiplas referências existentes, perante um olhar sobre as diversas situações, sujeitos e relações que nelas se envolvem. Segundo, Veloso, este conceito é construído, também, através da

interdisciplinaridade que envolve a psicologia e a sociologia, que resulta na “interpretação dos fenómenos educativos e sociais, com o intuito de ir para além de uma mera explicação causal, conferindo um olhar mais completo e complexo de forma a que as questões educativas e sociais sejam abordadas a um nível mais profundo” (2008: 17).

Para Correia e Caramelo (2003) a escola tem vindo a perder o seu *encanto* e a sua *magia*. Neste seguimento, percebemos que esta perda se deve aos problemas e/ou desafios com que a escola se depara na atualidade. Problemas estes, caracterizados por Vieira e Dionísio, como *complexos* e *plurais*, pois, por um lado, pela sua relação com os problemas ligados ao abandono escolar precoce, as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar se tornarem “uma preocupação maior num contexto marcado pela centralidade das qualificações escolares” (2012: 83). Por outro lado, deparamo-nos com problemas ligados “às regras de civilidade, de indisciplina e aos fenómenos de humilhação no interior das escolas e das salas de aula” (idem: 84), que põe em causa a autoridade do professor e as suas competências em colocar ordem dentro da sala de aula.

Ciente destes problemas e das respostas ineficazes ou inviáveis que se propõem, surge a necessidade de requisitar o apoio de especialistas que “possam coadjuvar na prevenção ou reparação de inúmeras situações de vulnerabilidade ou de risco (...)” (Vieira e Dionísio, 2012: 84), uma problemática que nos conduz a discutir o papel destes especialistas, quer do ponto de vista das suas potencialidades quer do ponto de vista dos seus limites.

Neste relatório esta reflexão será circunscrita ao trabalho dos profissionais de Ciências da Educação como um trabalho de mediação que se focaliza, sobretudo, nas situações de conflito que se estabelecem numa sala de aula, quer o conflito se afirme por via das relações interpessoais quer tenha a ver, também, com a distância dos alunos face às aprendizagens não realizadas.

2.1. A Mediação e os seus profissionais

Ao contextualizar a mediação, percebemos que este recurso para resolver problemas ou situações conflituosas comuns na vida, sempre existiu. Encontrávamos, “nas tribos ou povoações, sábios a quem se recorria com toda a naturalidade, que traziam sossego às pessoas diferentes, seres que eram alicerces de fraternidade” (Six,

1990: 11 cit in Torremorell, 2008: 11), podendo associar, assim, a figura do mediador, na concretização da mediação, como uma pessoa razoável, promotor da paz e da justiça, empática, possuidora de um senso comum relacional que exerce influência nas pessoas pelo seu prestígio.

A mediação pode assim ser entendida, nos dias de hoje, como um instrumento promotor de cidadania, enquanto espaço de “exercício de relações sociais densas e quentes, onde o mediador é um artesão da construção de cidades e das relações que lhes dão vida” (Correia e Caramelo, 2003: 26). Um instrumento que pressupõe o conflito e a existência deste, em função do reconhecimento de que há diferentes opiniões, desejos e interesses na interação humana. Por isso, a necessidade da mediação e do seu método de “resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, *voluntariamente*, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” (Seijo, 2003: 5). Trata-se, por um lado, de ser um método alternativo, por ser extrajudicial e criativo e pela promoção de soluções que satisfaçam as necessidades das partes envolvidas. Por outro lado, trata-se de um método de negociação cooperativa na qual “promove uma solução em que as partes implicadas ganham ou obtêm um benefício” (Seijo, 2003: 5), por forma a superar conceber uma postura de ganhador-perdedor.

Por forma a melhorar e completar o sentido de mediação, Torremorrel (2008), acrescenta que a mediação é um movimento *polifacetado* e *pluralista* que deverá responder, ainda, a quatro objetivos diferentes: i) pela *história da satisfação* que emerge da urgência em resolver problemas humanamente plausíveis, escapando a questões de custos económicos, emocionais e temporais; ii) pela *história da justiça social* que utiliza a autodeterminação e independência das pessoas como um direito a erguerem-se pelo seu protagonismo nos seus próprios conflitos; iii) pela *história da opressão* que informa “das possíveis perversões do processo de mediador, nomeadamente: desequilíbrio de poder, privatização dos problemas, manipulação encoberta e exploração dos mais débeis” (idem: 16); e, pela *história da transformação* que fornece através do empowerment, a promessa de evolução do indivíduo e da sociedade em geral.

De acrescentar, que para ser possível realizar mediação é necessário que os indivíduos cumpram com alguns preceitos, como o estar motivado, cooperar e participar durante o processo e demonstrar respeito quanto à outra parte, quanto ao profissional e quanto ao acordo alcançado.

Por se tratar de um método complexo quanto ao seu procedimento, depreende-se, que a sua execução deve ser efetuada por uma pessoa/profissional que cumpra ou corresponda a algumas das características do perfil de mediador. Este perfil obedece a alguns princípios relevantes para o processo de mediação, que tem como objetivo criar o diálogo de forma a solucionar um problema, a ajudar o outro e a procurar o bem-estar comum. Ora, percebemos assim que uma das primeiras características é a *comunicação interpessoal* que se define pela disponibilidade em estar em escuta ativa permanente, pela empatia na relação com os outros, pela sua flexibilidade e assertividade ou pela capacidade em promover e gerir o diálogo entre pessoas ou grupos (Silva, Ana Maria et al, 2010). Para completar, o mediador terá ainda que demonstrar: *imparcialidade* ou *neutralidade* nas mediação, considerando que o mediador não deve representar nenhuma das partes, nem interferir ou impor soluções (Oliveira & Freire, 2009), assegurando a *confidencialidade*, de forma a que as partes possam expor os problemas e, finalmente, assegurar o princípio de *voluntariedade*, uma vez que “ambas as partes devem participar de livre vontade no processo de mediação/resolução do conflito” (Oliveira & Freire, 2009: 20).

Não há, contudo, uma mediação perfeita, ainda que se saiba que, para uma mediação ser bem sucedida, é necessária a produção de “comunicação entre as partes, uma comunicação que trará realmente frutos na vida de cada uma das duas pessoas ou de cada um dos dois grupos” (Six, 1991: 185 cit in Almeida, 2009:117), por forma a permitir a construção de laços e, eventualmente, a mudança. Não podemos olhar para a mediação, apenas, como uma técnica de resolução de conflitos, já que ela é um instrumento passível de gerar aprendizagens e contribuir para novas formas de sociabilidade. Será através do reconhecimento de tais possibilidades que se justifica refletir sobre a utilização de mediação numa comunidade educativa uma vez que “a complexidade que hoje caracteriza os sistemas educativos e os desafios que ela coloca têm levado à criação de estruturas e figuras facilitadoras da ligação entre sistemas, organizações, grupos ou simplesmente entre pessoas” (Freire, 2010: 59).

2.1.1. Mediação Escolar

Após abordarmos a mediação e reconhecer os seus sentidos, assim como o papel e a importância do mediador, torna-se relevante reconhecer o papel pedagógico do processo de mediação na instituição escolar.

A mediação escolar é desenvolvida na escola em duas vertentes essenciais, a da mediação socioeducativa ou sociocultural e a da mediação de conflitos interpessoais. Quanto à primeira vertente, esta surge como uma estratégia para combater os “gravíssimos problemas do abandono escolar e da exclusão social” (Freire, 2010: 66) criando o elo de ligação entre a cultura/padrão que a escola veicula e a cultura de origem dos alunos com que a escola se depara. A segunda vertente, a da mediação de conflitos, nasce com o sentido de “encontrar novas respostas aos problemas da indisciplina e da conflitualidade, que estejam para além da regulação social e do controlo” (idem) e promover a participação e a construção de uma cidadania ativa por parte dos sujeitos que integram a comunidade escolar. Em suma, a mediação escolar surge como uma valência que se baseia na ideia de uma escola inclusiva, pela sua finalidade na “socialização e produção de identidades sociais, a criação de novos espaços de socialização e de modelos alternativos de gestão das relações sociais” (Almeida, 2009: 122). Como a escola não é apenas um lugar de aquisição de conhecimentos mas também um lugar de promoção da socialização, importa refletir sobre as configurações dos processos de mediação escolar. Começaremos por refletir sobre as iniciativas de mediação escolar relacionadas com a indisciplina, a qual requer respostas “diversificadas em função dos problemas diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos sociais e escolares” (Amado e Freire, 1972: 5). Para a concretização deste tipo de mediação, por forma a resolver os problemas de conflitos e indisciplina que foram referidos anteriormente, começaram a surgir a criação de gabinetes, muito variados na sua denominação (Gabinete de Apoio ao Aluno – GAAL, por exemplo) mas, com a mesma função, a de “dar resposta à necessidade de um espaço que acolhesse os alunos expulsos da sala de aula” (Freire, 2010: 66). Espaços estes que, pelas mais diversas razões, se foram transformando num “espaço de acolhimento dos alunos que, por ordem do professor, foram expulsos da sala de aula, na sequência de algum tipo de comportamento desadequado” (idem). Quais as finalidades destes espaços? Até que ponto não contribuem, assim, para excluir alunos? Como é que participam de forma consequente no processo de reflexão capaz de permitir a implementação de respostas que não se confinem a ser respostas compensatórias ou remediativas? Como é que contribuem para a construção de sinergias em função das quais a escola e o trabalho que aí se realiza seja um trabalho com significado para alunos e professores?

É a partir destas questões que se pode pensar sobre o trabalho dos profissionais relacionados com a área das Ciências da Educação, de forma a que a mediação escolar possa contribuir para um “acréscimo de lucidez, por parte de todos os actores sociais envolvidos no campo da educação” (Canário, 2003: 20), contribuindo com: i) um ambiente mais descontraído e produtivo; ii) o desenvolvimento de atitudes, de interesses e respeito pelo outro; iii) a valorização de sentimentos, interesses e necessidades, tanto próprios como dos outros; iv) estimulação o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos; v) para o desenvolvimento da capacidade de diálogo e para a melhoria das capacidades comunicativas, sobretudo a escuta ativa; vi) para a melhoria das relações interpessoais; vii) a ajuda a resolver os conflitos de forma mais rápida e eficaz; viii) para a redução do número de sanções e expulsões; ix) apoio aos alunos para uma melhor aprendizagem num ambiente mais produtivo. Podemos denominar, todos estes factores, como uma forma de prevenção, a comportamentos indisciplinados, a violência escolar e ao abandono escolar precoce. A mediação aparece, assim, “não como uma alternativa, mas sim propugnando uma mudança paradigmática” (Torremorrel, 2008: 49) no modo de abordar a Escola e o trabalho relacional que aí se desenvolve.

2.2. Tutoria

No âmbito dos processos de mediação, função dos desafios e das dinâmicas dos mesmos, aqueles poderão assumir modalidades particulares, uma das quais pode ser o desenvolvimento de projetos de Tutoria.

Neste caso, a tutoria surge com o intuito de orientar e “servir a diversidade (...) constituindo-se como uma das garantias do bem-estar e do desenvolvimento integral da criança ou do jovem” (Ribeiro, et al., s/ano:163). Trata-se de uma iniciativa que foi variando, quanto à sua função e denominação, ao longo do tempo, “desde os *paídagógos* ou os *rhetoires* da Antiguidade Clássica, passando pelos *escalastre* ou *candidatus* das Idades Média e Moderna e os *peer tutors* ou *Erziehungskuenstler* da Idade Contemporânea, aos *mentores* ou *supervisores* da actualidade” (Semião, 2009: 9).

Tutoria remete-nos para a ideia, muito familiar, de tutela, com designações de proteger, de defender, de cuidar, de zelar por, ou mesmo, de supervisionar. Contudo

estas designações apontam para intervenções que diferem na sua concretização. Sendo que tutoria se posiciona numa perspectiva de preservar, de proteger, de defender e de amparar alguém; e que tutela se associa à transmissão de tradições e valores fundamentais, pela família, ou seja, há autoridade legal sobre alguém. A família deixou, assim, de garantir uma formação intelectual e passou esse papel para o tutor, que serviu de modelo para aqueles que tinha a seu encargo.

Apesar das variadas designações de tutoria, esta teve sempre como papel principal um método pedagógico de ensino individual cuja flexibilidade permite uma adaptação ao espaço social, económico, político e cultural de cada época (Semião, 2009).

A literatura atual atribui à tutoria, denominações como *coaching*, *supervisão*, *mentoria* e *tutoria escolar*. Quanto ao *coaching*, trata-se de uma “metodologia de ensino e de apoio ao desenvolvimento pessoal e académico, baseada na relação de um para um” (Semião, 2009: 41), concentrando a ação na prática e na resolução rápida mas eficaz de problemas ao nível do desempenho académico ou desenvolvimento pessoal, num curto espaço de tempo. Contudo é realizado a partir de um conjunto de questões, feitas pelo *coach*, para que o outro encontre as respostas para a resolução dos seus problemas. Ou seja, não existe, neste processo, uma relação pessoal entre os participantes, nem a preocupação de conhecer o outro.

A *supervisão* surge frequentemente associada, na literatura da especialidade, no que diz respeito ao ensino, “à formação inicial de professores e à orientação de trabalhos universitários de longo prazo (mestrado e doutoramentos, por exemplo)” (Semião, 2009: 41). Estes implicam uma monitorização do trabalho que está a ser desenvolvido, em colaboração mútua, na qual o supervisionado está a ser estimulado para a concretização do mesmo. Apesar de tudo este processo pressupõe uma relação de autoridade e controlo, pelas tomadas de decisões, pelos juízos de valor sobre a qualidade do produto e pelo conjunto de regras estruturadas quanto a comportamentos e expectativas.

A *mentoria* tem como principais características “uma relação de apoio, um processo de ajuda, um processo de ensino e aprendizagem, um processo de desenvolvimento profissional, um processo reflexivo e formal, (...) construído *por e para* o mentor” (Semião, 2009: 48). O mentor é experiente, numa determinada área e considerado um modelo a seguir, que orienta, aconselha, incentiva, apoia, cuida e treina o menos experiente para o seu crescimento pessoal e profissional, numa relação

de confiança, empatia e respeito mútuo, num período de tempo mais alargado, relativamente aos outros processos.

Finalmente, temos a *tutoria escolar* que se relaciona com o *coaching*, quanto à sua rapidez e eficácia na resolução de uma questão ou situação em particular, com a *supervisão*, na partilha e o controlo de saberes e com a *mentoria* quanto à autoridade e estímulo que nela existe, assumindo, como finalidade, o desenvolvimento: pessoal, académico e profissional do aluno. Mais precisamente, a *tutoria escolar* deve ser pensada numa orientação pessoal com vista a proporcionar ao tutorando um aumento da sua autoestima, pois um aluno com autoestima torna-se mais independente, assume responsabilidades, enfrenta novos desafios, tem orgulho do seu sucesso e demonstra emoções, sendo estas, características fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal. Num processo de orientação académica, o tutor ajudará o tutorando a superar dificuldades relacionadas com os hábitos e métodos de estudo e com a sua integração na sala de aula, enquanto no caso da orientação profissional se pretende que o aluno consiga fazer uma escolha académica e/ou profissional consoante a sua personalidade, as suas aptidões e os seus interesses (Arguís, 2002).

Ora podemos determinar que a *tutoria escolar* é caracterizada pela sua estratégia de diversificação no apoios que se torna essencial para ajudar os alunos quanto à “aquisição e/ou desenvolvimento de um conjunto de competências básicas e de valor transversal que compõem o ofício de estudante e que são susceptíveis de otimizar o rendimento académico” (Carita, 1998: 16). Trata-se de fazer com que o aluno aprenda sobre si próprio, sobre o seu estilo pessoal de aprendizagem, sobre o seu modo de desempenhar o papel de aprendizagem, sobre o seu modo de desempenhar o papel de estudante, questionando-se quanto aos modos: “como aprendo? Como estudo? Como comunico? Como escuto? Como registo? De que ajudas necessito?” (Carita, 1998). Há, assim, uma aposta no enriquecimento do estudante quanto aos seus saberes e às suas habilidades úteis para o exercício de ofício que é “estudar”, mas também, apostar no desenvolvimento, na motivação e na eficácia do estudo através da capacidade de auto orientação e controlo. Trata-se de privilegiar uma ação educativa de carácter preventivo que pode contribuir para o sucesso escolar do aluno pela descoberta de novas formas de expressão, novos rumos nos seus objetivos pessoais, os quais, conseqüentemente, permitem prevenir o abandono escolar. Sem esquecer que é necessário “compreender a importância da relação [com o] saber, (...) instaurar formas novas de pensar e de trabalhar a escola, e

construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” (Nóvoa, 2014: 182), para promover a aprendizagem.

A aprendizagem escolar pode ser entendida como o resultado da problematização e do confronto entre um património cultural socialmente valorizado e os indivíduos em desenvolvimento, entre professores e alunos, entre o conjunto dos contributos dos primeiros e os conhecimentos prévios, as representações e as atitudes dos segundos. “Aprender resulta de um esforço através do qual se atribui um sentido a um conjunto de objectos naturais cuja universalidade só se manifesta através da experiência singular, do envolvimento e da atividade cognitiva dos indivíduos” (Cosme, e Trindade, 2001: 12). Assim, uma aprendizagem é tão mais significativa quanto mais o aprendiz tem consciência da especificidade das tarefas, dos meios que julga possuir para as abordar, dos dispositivos estratégicos que utiliza e das condições que necessita para as realizar.

A aprendizagem significativa ocorre quando é permitido ao aluno participar, o mais possível, na definição de atividades, na consciência acerca das melhores condições e das estratégias mais adequadas para as realizarem e participarem no processo de avaliação, o modo como se criam e organizam os ambientes que se desenvolvem. Não há melhor garantia para motivar alguém a aprender que proporcionar-lhe a possibilidade de vivenciar aprendizagens significativas, o que passa pelo modo como entendemos e aproveitamos o potencial educativo (Cosme e Trindade, 2001).

Em suma, o acompanhamento ao estudo contribui para o desenvolvimento de competências de autoaprendizagem, contribuindo para uma aprendizagem significativa que visa enfatizar o papel do aluno como um produtor de sentidos uma iniciativa em que a ação do tutor se constrói em função da valorização do seu papel como agente de mediação entre o/s aluno/s e o seu saber culturalmente organizado, o que significa que deverá tentar implementar atividades cujos conteúdos sejam potencialmente significativos quer do ponto de vista da sua significância lógica quer do ponto de vista da sua significância psicológica.

Após estas noções de tutoria, importa-nos conhecer as competências essenciais do perfil dos profissionais que concretizam esta prática. Os seus princípios baseiam-se em capacidades como o ter equilíbrio e maturidade psíquica que permitam enfrentar adequadamente os diversos problemas; possuir flexibilidade mental e emotiva; revelar abertura e disponibilidade para que consiga estabelecer empatia com

o aluno que acompanha; acreditar nas capacidades do aluno para resolver os conflitos, ajudando-o a evoluir adequadamente; ter capacidade de negociar e mediar situações de conflito; ser coerente, flexível e persistente e, ter capacidade para proporcionar experiências enriquecedoras e gratificantes para os alunos. De acrescentar, ainda que os tutores podem orientar-se por três níveis para o desempenho da sua função que, segundo Simão e Flores (2008), se dividem no nível do *saber*, no nível do *ser* e no nível do *saber-fazer*. Quanto ao primeiro, o tutor tem que reconhecer os “conhecimentos prévios sobre o trabalho de tutoria que fazem [dele] uma pessoa com mais experiência e saber” (Simão e Flores, 2008: 7). No nível do *ser*, o tutor deverá assumir o papel de guia “sendo fundamental estar motivado para o trabalho de tutoria no sentido de criar uma disponibilidade para estabelecer relações interpessoais” (idem), para assegurar a comunicação e a empatia que deve existir entre ambos durante a tutoria. Relativamente ao *saber-fazer*, o tutor deverá ter em consideração o saber: escutar, comunicar, identificar necessidades e respectivas respostas, negociar e gerir conflitos (Simão e Flores, 2008).

Mas quais são os profissionais deste processo de tutoria escolar? Descobrimos dois possíveis tutores, que apesar das suas funções serem semelhantes e terem o mesmo sentidos, são realizadas por profissionais com designações diferentes. Estamos, assim, a falar do professor tutor e de um técnico das ciências da educação.

O Professor tutor, só pode concretizar as funções de tutoria se possuir formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica (Ribeiro et al, s/d). Ao concretizar o papel de professor tutor compete-lhe: desenvolver medidas de apoio aos alunos, de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo; promover a articulação das atividades escolares com outras atividades formativas; desenvolver a sua atividade de forma articulada com a família e serviços especializados de apoio educativo (Ribeiro et al, s/d). Em suma, o professor tutor potenciar o projeto de vida de quem acolhe, de forma a que este “se assuma como construtor do seu sentido de vida” (idem: 166).

As Ciências da Educação, segundo Frison e Simão (2009), tem por função estimular “a reflexão teórica, a partir das (e sobre as) práticas educativas e viabilizam processos formativos em contextos socioculturais específicos enfatizando a actuação dos estudantes em actividades orientadas para a acção e para a reflexão sobre essa acção” (idem: 27). É nesta perspectiva que o papel do técnico das ciências da educação tem um papel ativo na construção de saberes “na concretização das suas

aspirações, na elaboração e direção dos seus objectivos intelectuais, afectivos, sociais e profissionais, e que lhes garante uma integração activa e responsável na sociedade” (Frison e Simão, 2009: 24). Ora um técnico desta categoria consegue sugerir “medidas que sustentem a diversificação de estratégias e métodos educativos diferenciados para a promoção do sucesso escolar, assim como acções destinadas a eliminar e prevenir a fuga à escolaridade, ao abandono precoce e absentismo sistemático” (Ribeiro et al, s/d: 167), onde deverá existir uma relação de proximidade para conseguir potencializar as *dimensões da tutoria*. Estas dimensões dividem-se em três: i) a *dimensão pedagógica* que pretende analisar com o aluno os seus resultados escolares (definir, em conjunto, eventuais (re)adequações na organização do seu trabalho), ajudar o aluno a avaliar continuamente o seu processo de ensino-aprendizagem, auxiliar o aluno no desenvolvimento de estratégias, técnicas e métodos de estudo e promover a melhoria da imagem que o aluno têm da escola, bem como das suas expectativas face à mesma; ii) a *dimensão social* que promove a integração do aluno na turma e na escola, que procura despertar nele atitudes positivas em relação à escola, aos professores e aos pares, que fomenta a participação na vida escolar e faz uma análise conjunta dos comportamentos adequados ao contexto escolar; e, iii) a *dimensão psicológica*, que pretende ajudar o aluno a conhecer-se melhor, promover a auto-estima e a motivação para o trabalho escolar e incentivar o aluno para o desenvolvimento consciente da sua história pessoal (Marinho, 2010).

Capítulo III – Das estratégias metodológicas ao desenvolvimento da ação

No capítulo anterior procurou-se problematizar dimensões e conceitos relevantes para se pensar e organizar a ação no contexto Escola TEIP. Torna-se agora pertinente abordar as estratégias metodológicas assumidas que orientaram o desenvolvimento da experiência que vivi como estagiária.

Este projeto orientou-se com o objetivo de, através de ações de mediação e de tutoria no seio de um Gabinete Social de uma Escola, contribuir para enfrentar problemas de indisciplina e do absentismo escolar de um numero significativo de alunos dessa escola, de forma a que estes pudessem ter mais condições para serem bem sucedidos em termos escolares.

Sendo esta descrição genérica do objetivo do estágio que realizei importa afirmar que neste trabalho refletirei tanto sobre as respostas que acionei como sobre alguns dos fundamentos e impacto das mesmas, no sentido, também, de “descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos” (Boavida e Amado, 2008: 197).

1. Conceptualização e operacionalização de um projeto

Antes de podermos avançar para a descrição das estratégias da ação será importante compreender todo o caminho previamente desenvolvido na conceptualização e operacionalização do projeto em função do qual realizei o meu estágio.

Para Capucha um projeto representa a mobilização de “conhecimento para identificar as acções necessárias à projecção estruturada e organizada de uma mudança face a uma situação diagnosticada que se pretende alterar” (2008: 7).

A fase de diagnóstico foi por isso essencial para identificar alguns dos problemas e potencialidades no funcionamento da Escola onde intervi, tonando possível projetar uma ação que, genericamente, se poderá definir como uma ação de mediação socioeducativa. Foi com esta perspetiva que se elaborou um plano com um conjunto de estratégias para a realização da ação, sabendo-se que nem a fase do diagnóstico pode ser circunscrita ao momento inicial do projeto nem o planeamento pode ser entendido como algo circunscrito. O trabalho de planeamento de um projeto “não se faz de uma só vez, desenrola-se normalmente em várias etapas. (...) [Uma

vez] que a dinâmica da acção gera muitas vezes desvios inesperados e insuspeitos” (Capucha, 2008: 8).

Em suma, houve uma intenção e um plano definido a partir do diagnóstico que durante o processo de acção foi sendo reajustado devido à instabilidade e imprevisibilidade do contexto escolar, que por isso se tornou um projeto em que se tentou “definir claramente os «perfis de mudança» desejados e desenvolver-se de forma a caminhar nessa direção, embora, por vezes, contribuam para que surjam outros desafios que, apesar de não previstos de início, nem por isso deixam de ser muito importantes” (Cortezão, Leite e Pacheco, 2002: 26). Com esta perspetiva em mente, percebemos que está presente a relação entre o querer e o fazer, que separa aquilo que se deseja fazer daquilo que nos é pedido pelo contexto para fazer. Durante o estágio profissionalizante houve a necessidade de integrar estes aspetos no processo de acção, repensando, reforçando e implementando formas e estratégias que fizessem sentido para os sujeitos, para o problema e para o contexto.

2. Caracterização do contexto TEIP e do público alvo

O estágio profissionalizante, a que este relatório diz respeito ocorreu na Escola- Sede de um agrupamento escolar, que no ano de 2007/2008 passou a integrar o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2). Neste sentido pode considerar-se que este agrupamento corresponde aos pressupostos e aos critérios que no Despacho Normativo nº55/2008, de 23 de Outubro, do Ministério da Educação se definem como os pressupostos e os critérios de um território escolar marcado por assimetrias socioeconómicas como indicadores de debilidade económica e social, que se prenunciam através da pobreza, exclusão social e baixo nível instrucional da população que o integra². Trata-se de uma população que simultaneamente se depara com fatores negativos de natureza económico-social, como o desemprego, o baixo nível de instrução, desigualdades socioeconómicas e culturais, situações de risco (violência e maus tratos), problemas de saúde, situações de toxicodependência e alcoolismo. Esta realidade reflete-se no significativo número de estudantes que beneficiam da Ação Social Escolar e/ou se encontram institucionalizados³.

² Projeto Educativo do Agrupamento

³ Diagnóstico apresentado no PDS do Concelho, representado no Projeto Educativo da Escola

Pode afirmar-se, perante estes dados, que estamos perante contextos escolares que, por um lado, se confrontam, atualmente, “com problemas e desafios mais complexos e plurais” (Vieira e Dionísio, 2012: 83) e, por outro, tentam encontrar respostas capazes de concretizar os objetivos que no Projeto Educativo se identificam como aqueles que se passam a enunciar: i) garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar através de medidas que contribuam para resolver problemas de integração escolar e dificuldades específicas de aprendizagem e socialização; ii) desenvolver nos jovens competências pessoais e sociais, com vista a uma adequada integração e ao seu desenvolvimento social como cidadãos responsáveis e autónomos; iii) promover o crescimento intelectual dos alunos em simultâneo com o seu crescimento cívico e ético e iv) promover as boas práticas de ensino, pugnando pela permanente atualização e adaptado às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo.

Sendo estes os objetivos que norteiam os diferentes tipos de iniciativas que têm lugar nas escolas do agrupamento, importa chamar a atenção para o facto de que estes objetivos, para serem bem sucedidos, necessitam de recursos, de iniciativas e de medidas que não se poderão confinar aos acontecimentos que têm lugar apenas, nas salas de aula.

É tendo em conta um tal pressuposto que no agrupamento se criou um serviço, entre outros, denominado Gabinete Social, a estrutura onde decorreu o meu estágio, a qual, por isso, passo a caracterizar.

2.1. Caracterização sumária do Gabinete Social

O Gabinete Social é constituído por uma equipa com uma Assistente Social e duas Educadoras Sociais, que fazem parte integrante da Equipa de Mediação Integrada (EMI) do Agrupamento de Escolas onde realizei o estágio, juntamente com uma Psicóloga.

O gabinete Social é uma estrutura cuja atividade visa dar uma resposta especializada na área da intervenção social a problemáticas específicas, relacionadas com o insucesso, o absentismo e a indisciplina. A atuação deste gabinete tem como finalidade a (re)integração escolar dos alunos sinalizados.

As funções deste gabinete visam realizar o diagnóstico dos diferentes problemas e comportamentos onde é necessário intervir e consequentemente, planear

e desenvolver atividades que respondam aos mesmos. Tem, ainda, a função de acompanhar, individual ou grupalmente, os alunos sinalizados, de modo a reforçar competências pessoais, sociais e relacionais promotoras da sua (re)integração escolar.

Aliado a este gabinete está o Gabinete de Mediação Escolar que funciona como resposta paralela e complementar à intervenção do Gabinete Social, na prevenção da indisciplina, do absentismo e do abandono escolar. Com o objetivo de apoiar alunos, professores e funcionários na gestão e mediação das relações interpessoais e na minimização das problemáticas associadas à indisciplina, violência e comportamentos de risco.

De salientar, a existência de um Gabinete do Aluno, que apesar de não se encontrar aliado ao Gabinete Social, tem importância no sentido em que se trata do local onde os alunos se dirigem em caso de expulsão da sala de aula causada por motivos de indisciplina, cuja ação se caracteriza pelo preenchimento de uma ficha pessoal na qual o aluno relata a situação de conflito em sala de aula e propõe a resolução da mesma. Este realiza ainda as tarefas indicadas pelo professor que deu ordem de saída da sala de aula ou pelo professor que se encontra no gabinete, o qual supervisiona o trabalho do aluno: fazer exercícios, fichas, pesquisas na internet, etc.

3. Primeiros momentos

A ideia de desenvolver o estágio profissionalizante num contexto escolar surgiu pela vontade pessoal vindo a ser conquistada ao longo do meu percurso académico. Assim, juntamente com o orientador fez-se uma pesquisa de vários locais possíveis de intervenção e identificou-se este, aumentando o interesse de intervir pelos problemas de indisciplina escolar que a caracterizam, assim como, perceber como surgem estes problemas, os motivos e os meios utilizados para os combater. Fizeram-se, assim, os respetivos contactos com a direção da Escola que se mostrou disponível para me receber. Abriam as portas para que se pudesse efetuar o diagnóstico do contexto e assim elaborar um projeto, a entregar ainda no final do ano letivo 2012/2013. Assim, no âmbito da unidade curricular específica do domínio Gestão Educacional, Currículo e Intervenção Prioritária do 1º ano deste mestrado aproveitou-se para se fazer o desenho do projeto de intervenção. A entrada no terreno deu-se no 2º semestre, de modo a realizar-se o diagnóstico do contexto.

Em suma, a escolha deste contexto para a realização deste estágio profissionalizante teve por base: i) uma escolha pessoal na preferência em desenvolver um trabalho num contexto escolar; ii) a representação das Ciências da Educação neste contexto, pois apesar de existir mediação no mesmo, não havia exploração da mesma por alguém da área das Ciências da Educação; iii) adquirir conhecimento e experiência através do trabalho em equipa multidisciplinar que já decorre no Gabinete Social deste contexto, mas também, através da intervenção com os alunos. De algum modo, pode considerar-se que a minha presença no gabinete poderia constituir-se como um contributo para o desenvolvimento de um olhar mais especializado sobre a indisciplina e o insucesso escolares, tendo em conta a formação que fui desenvolvendo no 1º e no 2º ciclos de Ciências da Educação.

4. A dimensão da intervenção do projeto

Para se definirem as estratégias e objetivos de intervenção, foi necessário proceder a uma análise prévia do contexto. Este diagnóstico ocorreu no ano letivo 2012/2013, mais precisamente em Maio de 2012 e serviu para identificar as necessidades e potencialidades a trabalhar. Esta primeira fase da intervenção possibilitou um contacto com o terreno, que permitiu perceber as dinâmicas apresentadas pelo mesmo.

Este trabalho exploratório apoiou-se num método qualitativo para a recolha de dados: análise documental e a entrevista.

Com o intuito de aprofundar este problema da indisciplina, recorri à informação presente no Gabinete do aluno, em primeiro lugar, porque se trata do local onde os alunos se dirigem em caso de expulsão da sala de aula causada por motivos de indisciplina e, em segundo lugar, porque é neste preciso local que estes alunos se justificam recorrendo à explicação do sucedido, em suporte de papel, ou seja, no preenchimento de uma ficha pessoal, daí a necessidade de recorrer à análise documental. Houve, ainda, a necessidade de recorrer ao Gabinete Social por se encontrar aliado ao Gabinete de Mediação Escolar, sendo um local em que alguns alunos, mais propriamente, os alunos que são acompanhados pelas Educadoras e pela Assistente Social, equipa integrada neste gabinete, são encaminhados pela situação repetida de expulsão de sala de aula, pelo mesmo motivo de indisciplina. Para além disso, houve o interesse de perceber o funcionamento deste Gabinete, tendo em conta

as suas características, funções e papel das técnicas presentes. Para a obtenção destas informações foi realizada uma entrevista à Assistente Social.

Apesar de inicialmente o estágio estar direcionado para uma intervenção no Gabinete do Aluno, percebi que faria mais sentido estagiar num local que me acolhesse como um elemento da sua equipa, e que me permitisse adquirir, conhecimento e experiência profissional. Neste sentido houve uma busca por outro gabinete, neste contexto, que usufruísse destas características, que foram encontradas no Gabinete Social.

Em suma, após a realização de um projeto direcionado para o Gabinete do Aluno que se conjuga com a indisciplina escolar é com o início do estágio profissionalizante que me apercebo de outra realidade e outros problemas que muda as estratégias que já estavam estabelecidas.

4.1. Para um conhecimento do contexto

“O protagonista, K., vagueia em redor do castelo, quer fazer parte desse mundo, mas qualquer esforço para entrar em contacto com as autoridades invisíveis que regulam o acesso só provocam frustração e ansiedade. Supõe regras para entrar mas não as descobre. Duvida de si mesmo, entra em crise e culpabiliza-se a si próprio” (Patton, 1990, cit in Moreira, 2007:139).

Quando entramos em campo passamos por várias fases, deparamo-nos com um (in)variável mundo de sentimentos que nos faz pensar e até nos comparar com o *protagonista K*, mas, apesar de tudo, não desistimos, para vencer este tipo de dificuldades servindo-me da utilização de métodos e técnicas que nos ajudaram a enfrentar os problemas. Assim foi com o estágio profissionalizante, em que determinei trabalhar “com os alunos” e não “sobre os alunos”, estabelecendo uma relação de proximidade *com* eles. Recordando o estudo de Coelho (2006), confrontei-me com alguns princípios metodológicos e éticos que orientaram o meu papel na escola: i) a permanência no terreno o mais prolongada possível; ii) atitude simpática e empática com os sujeitos em estudo, numa perspectiva de escuta, para ser capaz de se colocar no lugar do outro – os alunos; iii) uma postura de curiosidade sobre todas as situações, conferindo importância àquilo que à partida pode parecer não ter

significado e valorizando mais o processo do que o produto; iv) um comportamento ético na relação com os adultos e os jovens alunos em presença – uma atitude de respeito, honestidade, consideração e lealdade; v) *participação periférica* (Ferreira, 2003, cit. por Coelho, 2006) de modo a minimizar o impacto e a perturbação que a nossa presença pode causar no contexto.

Após a definição a população e os elementos a estudar, teria que determinar como poderia obter acesso à informação. Os próximos tópicos explicitarão as técnicas utilizadas que ajudaram a obter informações sobre o contexto, assim como os sujeitos.

4.1.1. A Entrevista

Foi efetuada uma entrevista à Assistente Social presente na escola onde iria intervir. A escolha desta profissional deve-se ao simples facto de ser uma das técnicas do Gabinete Social que, por isso, está em constante contacto com os alunos mas também com outros profissionais da comunidade escolar, tendo assim experiências com os comportamentos dos alunos quanto à indisciplina, o insucesso escolar, o absentismo precoce, casos de mediação, apoio tutorial, entre outros factores importantes que fazem sentido para compreender o contexto e as respostas que aí se produzem. Assim, o objetivo da utilização da entrevista foi perceber as práticas e os acontecimentos com os quais a entrevistada se confronta, mais precisamente, quanto aos seus “sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que [faz] das próprias experiências (...), pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, (...) etc” (Quivy, Campenhoudt, 2008: 193).

Este método caracteriza-se pela sua “aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes (...) permitem (...) retirar (...) informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy, Campenhoudt, 2008: 191), para além disso estabelece-se um contacto direto entre a estagiária e respetivo interlocutor, possibilitando e facilitando uma comunicação mais aberta. Contudo, “tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é (...) tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão*” (Bourdieu, 2001: s/pag.) que está no sentido de troca de saberes e sentidos entre pessoas quase que desconhecidas. Apesar disto, foi utilizada a entrevista semiestruturada, por esta ser conduzida a partir de um guião ou perguntas-

guias, relativamente abertas, que constituem a gestão desta entrevista e que devem constituir “questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (Afonso, 2005: 99). Estas perguntas não seguiram uma ordem, pois, tanto quanto possível, deve-se deixar o entrevistado falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier, sem ser interrompido. Cabe ao entrevistador reencaminhar a entrevista para os seus objetivos, “cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio” (Quivy, Campenhoudt, 2008: 192).⁶

Contudo, existem alguns riscos na entrevista, no que concerne à sua transcrição, pois esta “já é uma verdadeira tradução ou até uma interpretação” (Bourdieu, 2001: s/pag.), fator que não ficou indiferente, mas foram feitos os possíveis para a concretização da mesma.

4.1.2. O recurso à análise documental

Uma das características da recolha de dados documental é o facto de se tratar de uma metodologia não interferente, o que significa, que são recolhidos dados por um processo que não envolve a recolha direta de informação a partir dos sujeitos. Assim, os dados recolhidos “evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que, muitas vezes, mudam o seu comportamento” (Afonso, 2005: 88-89). Como o objetivo era recolher a identificação pessoal e o motivo pelo qual os alunos são expulsos de sala de aula ou são reportados para o Gabinete Social e/ou de Mediação Escolar esta técnica mostrou-se a mais apropriada para tal.

Com o intuito de conduzir melhor a intervenção, foi também analisado o portfólio do Gabinete Social, que contém relatórios sobre: o próprio *Gabinete Social*; o *Gabinete de Mediação*; da *Intervenção Individualizada* realizada aos alunos acompanhados pelas técnicas do gabinete; da *Intervenção em Grupos*, em contexto turma, dentro de sala de aula; e, a *Relação Escola-Família-Comunidade*. A informação que estes documentos escritos contêm representam algumas das perspetivas e características dos alunos que constituem uma base empírica válida para a análise da realidade a intervir.

Houve ainda a preocupação de controlar a credibilidade dos documentos e das informações que estes contêm, bem como a adequação dos objetivos e das exigências

do trabalho de intervenção, neste caso, atenção quanto à “autenticidade, a exatidão das informações que contêm, bem como a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise” (Quivy, Campenhoudt, 2008: 203) da intervenção.

Concluimos então que este método mostrou-se insuficiente sentindo-se a necessidade de o complementar e de o enriquecer neste processo. Assim, procedeu-se para a utilização de outro método, mais precisamente, a observação participante sobre o trabalho das técnicas.

4.1.3. A Observação Participante à Equipa Técnica como forma de melhorar a Intervenção

A observação participante é uma variante da observação direta que consiste na “inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objecto de estudo” (Almeida e Pinto, 1982: 97). Esta técnica permitiu-me observar o trabalho das técnicas, percebendo, assim, os problemas e desafios do contexto, assim como a própria integração.

Numa primeira fase observei a mediação realizada pelas técnicas, assim como a relação que estabeleciam com a comunidade educativa e a importância da mesma na resolução de conflitos pois, primeiramente o objetivo seria “observar os acontecimentos, causando a menor disrupção possível na situação social” (Burgess, 1997: 100), ou seja a primeira etapa foi mais de perceber e tentar compreender de que forma as técnicas lidavam com os problemas, para mais tarde poder interagir com os alunos intervindo de uma maneira mais consciente, de forma a conseguir enfrentar de uma melhor forma os desafios com que me deparava.

No decorrer do processo de estágio senti a necessidade de estabelecer relações de confiança com os sujeitos inserindo-me no contexto social e cultural vivendo “*como e com* as pessoas [do] objecto de estudo, compartilha[ando] com elas a quotidianidade, descobr[indo] as suas preocupações e as suas esperanças, as suas concepções do mundo e as suas motivações” (Moreira, 2007: 178-179), para a construção de significados juntando o ponto de vista dos sujeitos, ou seja, os métodos e práticas que os indivíduos utilizam para decodificar o mundo em que vivem.

Este método nem sempre é rápido na sua eficácia, pelo simples facto de nas primeiras observações, os indivíduos ainda que aceitassem a possibilidade da minha

presença, ora me ignoravam, ora permaneciam em silêncio, ora olhavam-me curiosamente, aliás, os primeiros dias “podem ser duros se não tiver[mos] sentido de humor e se não estiver[mos] preparado[s] para cometer erros” (Bodgan e Biklen, 1994: 122), estando conscientes de que esta sensação de desconforto caracteriza esta primeira fase no trabalho de campo. Pois, mesmo após a quebra do silêncio e feitas as apresentações aos alunos, a desconfiança como que permanece e se evidencia pelo silêncio dos alunos, como se fossemos “estranhos” que invadem o seu espaço. Mas como o principal objectivo era estabelecer uma relação próxima, do tipo horizontal, esta acabou por se concretizar ao longo do tempo, quando alguns deles consideraram outras concepções do nosso papel, isto é, não como uma figura de autoridade, mas como um *quase-amigo* (Bodgan e Biklen, 1994), alguém próximo e com posturas e comportamentos quase que semelhantes, dando sentimentos de conforto e confiança ao sujeito para com o “intruso”.

Em suma, a observação participante é um método *minucioso* e *original* que “implica, além do manejo de um saber preciso, o estabelecimento de um tipo de relação particular com os seus interlocutores” (Moreira, 2007: 200), por outras palavras existe a necessidade de estabelecer uma confiança de parte a parte para que a intervenção em conflitos ou problemas seja da vontade e desejo dos participantes.

5. Intervenção

A metodologia sustentada para a intervenção assentou, assim, na ideia de que “as pessoas e as comunidade são sujeitos e parceiras (e não objectos e clientes)” (Menezes, 2010: 105), devendo envolver todos os sujeitos da comunidade escolar.

A intervenção no âmbito deste estágio profissionalizante teve subjacente o desenvolvimento humano e as ações que geram não poderão ser vistos, em rigor, como problemáticas onde os sujeitos são vistos como entidades dissociadas das interações que estabelecem com outros “indivíduos e os múltiplos sistemas sociais em que [estes] estão inseridos” (Nelson & Prilleltensky, 2005: 71, cit in Menezes, 2007: 39). De acordo com Bronfenbrenner, aquele desenvolvimento e aquelas ações têm que ser aliados em função de um ecossistema psicossocial que se configura em função da articulação entre cinco sistemas, a saber: i) o microssistema; ii) o mesossistema; iii) o exossistema; iv) o macrossistema, e v) o cronossistema.

Com o intuito de descrever este processo em contexto, para captar melhor as variáveis dos traços pedagógicos/educativos em curso, compreender os comportamentos dos diferentes atores e o sentido atribuído pelos mesmos, detetar os diferentes tipos de relação entre os sujeitos e o saber, perceber o sentido e o impacto da mediação e acompanhamento para e com os alunos, deparamo-nos com a influência que estas interações ou inter-relações têm nos diferentes contextos de vida dos sujeitos, que não passaram de despercebidas. Este impacto nos comportamentos dos alunos pode provocar uma relação positiva e/ou negativa, com profundas inconsistências entre o aluno e os adultos que o rodeiam na comunidade escolar. Deparamo-nos, assim, com o mesossistema, que comprova, que “as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa activamente” (Bronfenbrenner, 1996:18) pode ser negativo, com profundas inconsistências entre a relação com o/os adulto/s e a flexibilização das rotinas escolares.

Existem ainda as influências das decisões tomadas por estes profissionais adultos, docentes/não docentes, técnicos da educação, que apesar de, por vezes, não se envolverem diretamente com determinado aluno, proporciona determinados comportamentos, quer o que isto tem de positivo como de negativo (exossistema). Finalmente, tanto os valores como os padrões culturais predominantes de cada aluno (macrossistema) como a sua evolução no tempo (cronossistema) podem ser determinantes da vivência do acontecimento (Menezes, 2007): os comportamentos de indisciplina foram-se intensificando ao longo do tempo, assim como, estes, ocorrem em determinadas aulas, com determinados professores, sendo constante o pedido de apoio a outros profissionais, neste caso, à equipa técnica do Gabinete Social.

É a partir deste modelo ecológico que faz sentido pensar a mediação socioeducativa como método de intervenção, de forma a mediar as relações estabelecidas entre os diferentes sistemas propostos por Bronfenbrenner. A mediação é uma intervenção que implica a “produção de saberes adequados às realidades e contextos (...) [de] dar voz a novas formas de enfrentar os constrangimentos, novos modos de agir face à diferença, numa procura de alternativas” (Almeida, 2009: 127) que favoreçam o desenvolvimento humano e promovam a cidadania. O trabalho de mediação utilizou estratégias de apoio e educação/formação para com os alunos e criar uma relação com os mesmos, indo ao encontro da linha de raciocínio, que intervimos *com* em vez de intervirmos *em* (Bolívar, 2003), sem esquecer a

flexibilidade e a abertura, assim como a disposição para improvisar, características essenciais para trabalhar com as pessoas e/ou comunidades, mas também pelo resultado, da “ação do próprio sujeito e [d]a sua (...) capacidade de construir significados a partir da realidade e de agir de forma a transformar essa mesma realidade” (Menezes, 2007: 41).

5.1. As Notas de Terreno

Após a realização das observações, todos os dados recolhidos são considerados “Notas de Terreno”, esta designação é para Bodgan e Biklen como um “relato escrito daquilo que [se] ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994: 150). Num estudo em que a ação está acima de tudo, todos os dados são considerados notas de terreno, que engloba toda a informação recolhida, como as transcrições do seu dia no contexto, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, entre outros materiais.

Para a execução das notas de terreno seguimos a lógica de Bodgan e Biklen (1994), pela sua riqueza na reflexão e descrição do seu método. A partir desta escolha, as notas de terreno foram divididas em dois aspetos, primeiramente deparamo-nos com uma fase mais preocupada com a descrição dos locais, das pessoas, das ações e conversas observadas e, posteriormente surge a reflexão do ponto de vista do observador e respetivas ideias e preocupações.

Mais pormenorizadamente, a *parte mais descritiva das notas de campo* representou o grande esforço em registar minuciosamente o que ocorria na escola, consciente de que, em certo ponto, as descrições representavam “escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exacta de palavras – o investigador qualitativo em educação procura ser preciso dentro destes limites” (Bodgan e Biklen, 1994: 163), conscientes de que o meio nunca pode ser capturado na sua totalidade, porém o esforço e a dedicação na transmissão das notas para o papel estiveram sempre presentes. Nestas descrições são incluídas: i) os *retratos dos sujeitos*, quanto à sua descrição física e psicológica; ii) as *reconstruções do diálogo*, tanto os que ocorrem entre os sujeitos como o que foi dito em conversas privadas, estas notas são paráfrases, partindo da dificuldade em captar com exatidão o que os sujeitos disseram, por isso, existe uma aproximação bastante real do que foi dialogado; iii) a *descrição do espaço físico*, visto que o meio que nos envolve transmite-nos (des)conforto entre

outras sensações, importantes para a sua reflexão, isto é, “que imagem é que a escola (...) [nos] projecta (...) à medida que [nos] aproxima[mos] dela?” (Bodgan e Biklen, 1994: 164); iv) os *relatos de acontecimentos particulares*, no qual são descritos acontecimentos, quais as pessoas envolvidas e a ação desenvolvida; v) as *descrições de atividades* realizadas com os alunos, tentando reproduzir os comportamentos detalhadamente; vi) e, finalmente, o *comportamento do observador*, pois, apesar dos sujeitos serem os principais alvos de investigação, a nossa opinião constitui, também, elementos bastante enriquecedores, por sermos o “instrumento de recolha de dados é muito importante (...) [estar] atento ao [próprio] comportamento, suposições e tudo o que possa afectar os dados que são recolhidos e analisados” (Bodgan e Biklen, 1994: 164). Estas descrições foram, sem dúvida, fundamentais e essenciais por constituírem provas ou pistas para enriquecer o objeto da investigação.

Relativamente à *parte reflexiva das notas de campo*, este torna-se material de adição às notas descritivas, por forma a conter “frases e parágrafos que reflectem um relato mais pessoal (...) [dando ênfase à] especulação, sentimentos, problemas ideias, palpites, impressões e preconceitos” (Bodgan e Biklen, 1994: 164). É nesta fase que confesso os meus erros, os meus dilemas, as minhas preocupações, a minha falta de experiência, mas, também, o conhecimento que adquiri ao longo do processo. Este último factor deve-se, principalmente, ao trabalho em equipa, mais precisamente com as técnicas do Gabinete Social, pela transmissão de conhecimentos, pensamentos, experiências e apoio.

De referir, ainda, que as notas de terreno se encontram relacionadas com os Registos Diários do Gabinete de Mediação Escolar, aspecto com especial utilidade para comprovar os factos observados.

5.2. A Análise de Conteúdo

Para o tratamento dos respetivos dados recolhidos através dos métodos e técnicas utilizadas anteriormente, recorreremos à técnica da análise de conteúdo, por se tratar de “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 1977:9), na busca de uma organização

sistemática do material recolhido, com o objetivo de aumentar a sua compreensão e conseguirmos apresentar e conjugar tal material.

Esta análise envolveu “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apre[e]ndido e a decisão sobre o que vai ser transmitido” (Bodgan e Biklen, 1994: 205).

A este método agrupam-se duas categorias: os métodos quantitativos e os métodos qualitativos. Mas como, já foi mencionado anteriormente, a escolha passou pela abordagem qualitativa, que apesar de tornar a análise mais intensa, por descrever e analisar experiências complexas, partilha, segundo Bodgan e Biklen (1994), semelhanças com os métodos de relações humanas, pela sua escuta ativa, pela colocação de questões pertinentes e pela sua observação detalhada. Todos estes factores se relacionam pela ação que foi realizada quanto à “compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está acontecer” (idem: 291), revertendo para uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista.

A construção do conhecimento referente aos discursos dos sujeitos, foi condensado, pela seletividade segundo o objetivo da intervenção. De forma a perceber certos elementos do discurso, quanto à sua forma e relações entre elementos constitutivos, foram evocadas algumas categorias mencionadas por Quivy, Campenhoudt (2008). Iniciamos com *as análises de temáticas* que pretendem revelar as representações sociais ou os juízos de valor dos autores analisando o seu discurso, seguidamente, encontramos as *análises formais* que analisam a forma de encadeamento do discurso e, por fim, *as análises estruturais* que analisam a forma como os elementos da mensagem aparecem; estas características procuram revelar os aspetos implícitos da mensagem.

Capítulo IV – As ações desenvolvidas no terreno: uma reflexão teórica sobre a prática

No capítulo anterior descreveram-se as opções metodológicas que orientaram o processo de intervenção. Este capítulo pretende descrever as ações desenvolvidas durante o estágio, que estruturam as ações de mediação e tutoria, e seguidamente a reflexão teórica sobre as mesmas, permitindo uma análise mais aprofundada sobre os pontos considerados mais relevantes.

Este retrato divide-se em três dimensões estruturantes no contexto escolar: i) a explicação sobre o meu papel desenvolvido no Gabinete Social, relativamente ao processo de mediação e a reflexão sobre os seus procedimentos; ii) a importância da tutoria como complemento da mediação e como método de prevenção para uma dimensão educativa e social e iii) a avaliação e monitorização dos fatores que afetam os processos e o modo como se pode intervir sobre estes, prosseguindo com a escolha das ações correspondentes e respetiva mobilização dos meios necessários para que haja uma mudança.

1. Gabinete Social como espaço de intervenção

O Gabinete Social foi um dispositivo criado na Escola para, como já referi anteriormente, dar uma resposta especializada na área da intervenção social a problemáticas específicas, relacionadas com o insucesso, o absentismo e a indisciplina.

Foi neste Gabinete que ocorreu o meu estágio, que durante ano letivo 2013/2014 se realizaram um conjunto de ações que envolveram os alunos acompanhados pelo mesmo, demonstrados no gráfico da figura 1.

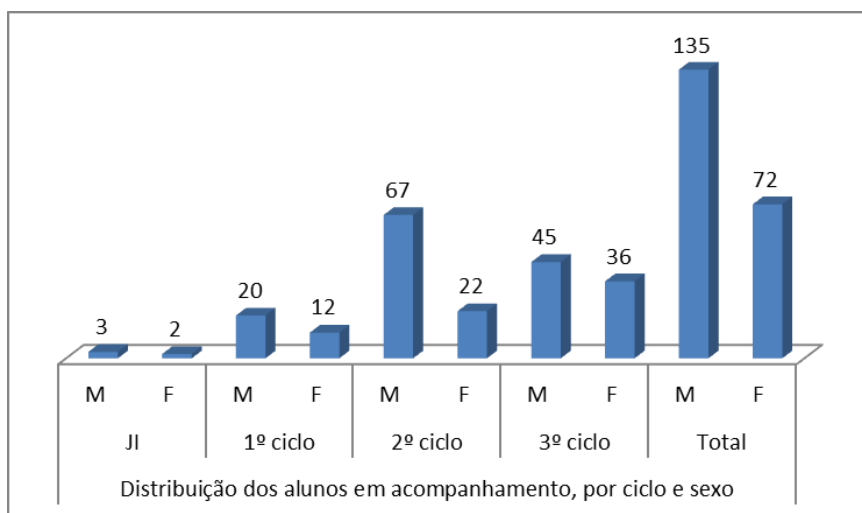


Figura 1 – Distribuição dos alunos em acompanhamento, por ciclo e género

Como podemos verificar existe maior predominância de casos acompanhados nos 2º e 3º ciclo. Esta situação está relacionada com o facto de existir uma maior incidência da indisciplina e do absentismo nestes ciclos, comprovados nos registos do Gabinete de Mediação Escolar.

Neste contexto conjuga-se ainda a identificação das problemáticas associadas a cada aluno baseadas na informação obtida através da sinalização que revelou como alguns alunos poderiam exprimir cumulativamente vários tipos de problemas, tal como é possível constatar através da leitura do gráfico da figura 2.

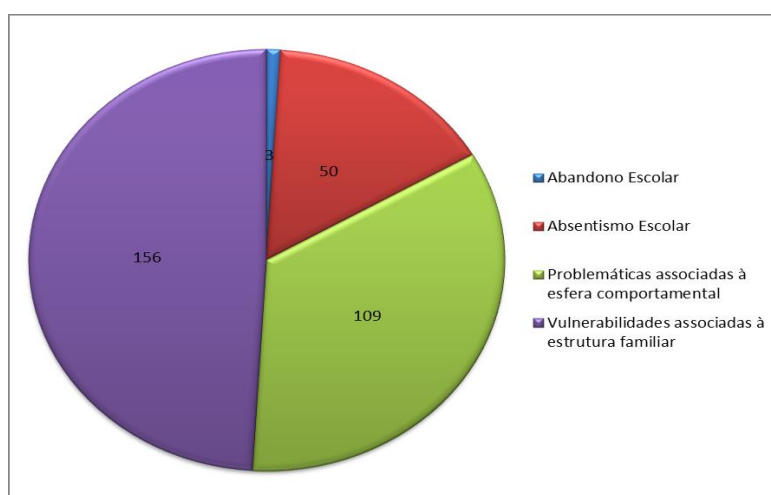


Figura 2 – N° de alunos, por relação à problemática identificada

Após a análise deste gráfico verificamos que as *vulnerabilidades associadas à estrutura familiar* foi a problemática com maior incidência dos alunos acompanhados, sendo um dos fatores de risco condicionante da inclusão/exclusão escolar e consequentemente estimulava os outros problemas. Seguidamente deparamo-nos com as *problemáticas associadas à esfera comportamental*, que conjuga problemas associados i) à indisciplina escolar, quanto ao desrespeito às normas escolares, de incumprimento de regras e tarefas dentro e fora da sala de aula, de desafio à autoridade e de intolerância à frustração; ii) ao nível do relacionamento interpessoal que corresponde a situações conflituais da relação entre pares e iii) comportamentos de risco que comportam condutas que colocam a integridade física, psíquica e social do aluno em risco, onde se salientam os consumos de substâncias psicoativas, comportamento sexual de risco e gravidez na adolescência e apropriação e/ou destruição de material e bens alheios, assim como violência continuada sobre os outros. De salientar, que a esta problemática ainda estão relacionados alunos que apresentam diagnósticos clínicos associados à Síndrome de Hiperatividade e Déficit de Atenção e outros problemas do foro psicopatológico, de acordo com o diagnóstico especializado da Psicóloga.

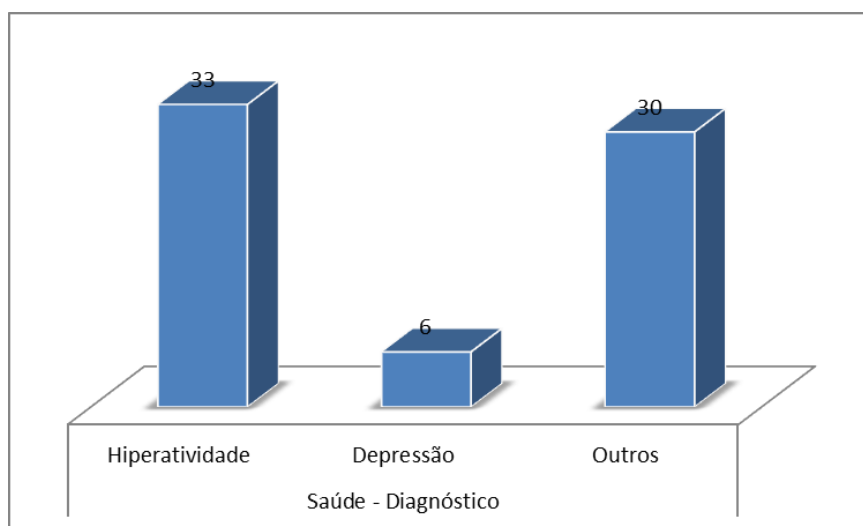


Figura 3 – N° de alunos em acompanhamento que apresentam diagnósticos do foro psicopatológico

Relativamente ao *abandono escolar*, este foi residual, tendo existido apenas 3 alunos que deixaram de participar nas atividades letivas. Finalmente, o *absentismo*

escolar é detetado nos alunos em acompanhamento caracterizando-se por faltas de presença sistemáticas à escola, contudo a sua maioria revela resistência à frequência assídua e pontual das aulas estando presentes no espaço escolar.

Foram estes os problemas que justificam a existência do Gabinete e, de algum modo, são estes problemas que constituem o cenário onde ocorreu o meu estágio.

Tratou-se de um estágio que se concretizou através de um trabalho de mediação que assumiu três vertentes fundamentais:

- a) a mediação de conflitos envolvendo professores e alunos na sala de aula;
- b) a mediação envolvendo conflitos entre alunos no recreio

Para além da minha participação nas iniciativas relacionadas com a mediação, desenvolvi um projeto como tutora de um grupo de alunos sobre o qual irei refletir neste trabalho.

1.1. A mediação de conflitos envolvendo professores e alunos

Através do esquema da figura 4 tenta-se explicar a dinâmica em função da qual se desenvolve o processo de mediação que se desencadeia na situação de conflito entre professores e alunos no espaço da sala de aula.

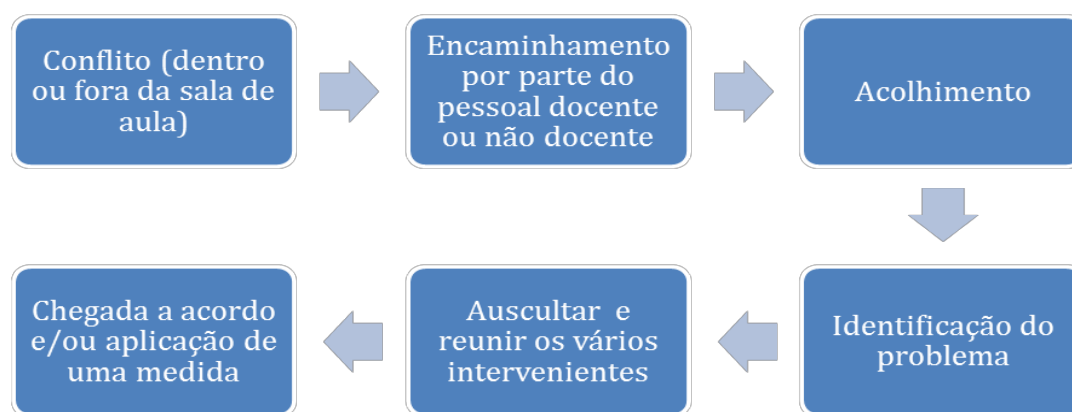


Figura 4 – Etapas do processo de mediação

Quando os alunos são acolhidos no Gabinete Social e/ou no Gabinete de Mediação Escolar são registadas as diversas situações nas folhas de Registo Diário⁴,

⁴ Anexo 1

onde há um espaço para a identificação pessoal (nome e turma) e para a situação-problema, tendo neste último que se categorizar se se trata de um *conflito*, de *indisciplina no espaço escolar* ou de *saída de sala de aula*, podendo ainda descrever-se a situação na coluna das *observações*. Os *conflitos* ocorrem dentro ou fora de sala de aula e envolvem duas ou mais pessoas que devido à dificuldade de resolução do conflito entre os mesmos, conseqüentemente, gera discussões, agressões entre pares, insultos, brincadeiras abusivas, desrespeito pela autoridade, entre outras. A *indisciplina em espaço escolar*, é evidente quando se desrespeita as regras de funcionamento dos espaços escolares, destruição do patrimônio escolar ou da propriedade alheia, comportamentos perturbadores nos recreios, cantina ou salas de aula. Aqui também se encontram inseridos comportamentos de risco, tais como furtos, consumos de substâncias nocivas e comportamentos sexuais de risco. Na categoria *indisciplina dentro de sala de aula* estão inseridas as situações de desrespeito pelas regras de funcionamento da sala de aula, que necessitam de uma intervenção mais especializada e/ou quando o Gabinete do Aluno não dispõe de recursos necessários no momento da ocorrência.

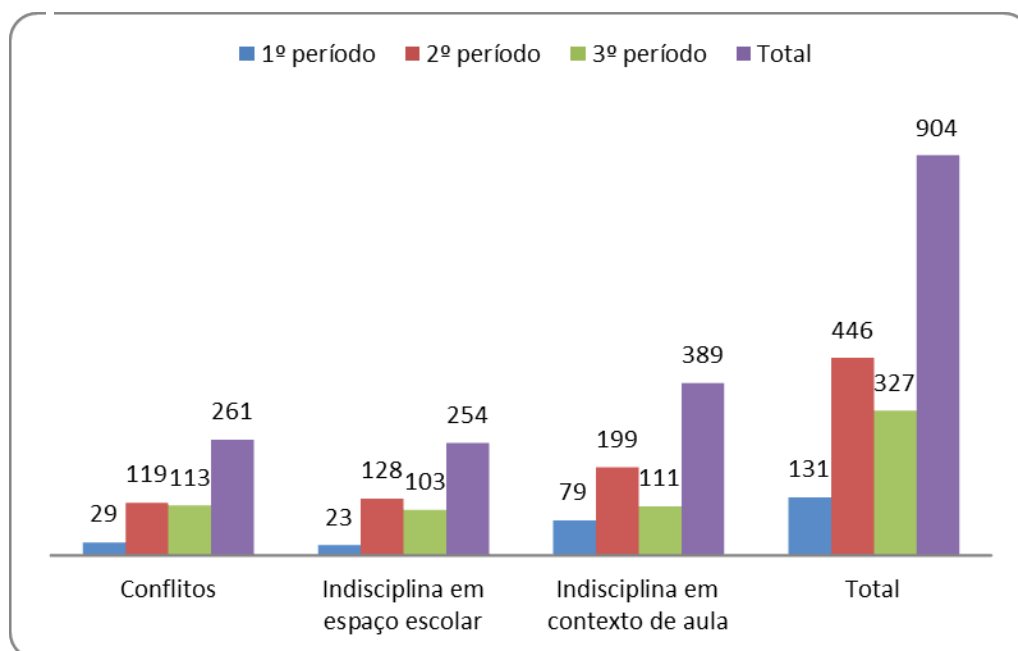


Figura 5 – Nº de ocorrências registradas por motivo e por período

Como se constata, a partir da leitura do quadro da figura 5, as situações de *indisciplina dentro de sala de aula*, ocorrem ao longo de todo o ano letivo, ainda que

seja no 2º período que essas situações tendem a acontecer mais vezes. Trata-se de uma situação que merece ser aprofundada e estudada, ainda que a partir dos relatos dos intervenientes (professores e alunos) se possa concluir que: i) os alunos que são enviados para o gabinete apresentam dificuldades em cumprir regras básicas, mostrando grande desmotivação e desinteresse na e pela a escola; ii) o gabinete é a solução imediatamente adotada pela generalidade dos docentes para responder aos problemas colocados pelos alunos.

Face a estes dados, compreende-se que é necessário alargar o campo das hipóteses capaz de explicar o fenómeno da indisciplina, já que, neste relatório, não foi esse o foco do meu trabalho.

Relativamente à *indisciplina no espaço escolar*, o elevado número destas ocorrências podem estar diretamente influenciado pela concentração do horário letivo de todas as turma do 2º e 3º ciclos no período da manhã, originando um contexto mais propício ao desenvolvimento de interações disfuncionais entre os alunos e dificultando a supervisão por parte dos adultos, dada sobrelotação do espaço de recreio.

Assim, as mediadoras, como foi o meu caso e o das técnicas envolvidas na Equipa de Mediação Integradora (EMI), recorreram a abordagens e estratégias educacionais que “procuram dinâmicas comunicacionais de compreensão e intercompreensão, de pontes e (re)conciliações que as pedagogias estritamente escolares parecem não conseguir ou, simplesmente, não definir como prioritárias na sua ação. (Silva, et al. , 2010: 130).

O nosso papel de mediadoras é, assim, importante no que concerne a modelar o espaço comunicativo, e apesar de não conseguirem “mudar o mundo, podem tentar ajudar as pessoas a falarem de um modo diferente, com a esperança de que, se o fizerem, o seu modo de interagir se modifique e se produzam mudanças que permitirão chegar a acordos” (Diez e Tapia, 1999: 28 cit. por Torremorel, 2008: 34). Ora, se através da mediação se pretende estabelecer mudança no mundo, mas no mundo escolar, de forma a contribuir para um espaço com princípios de uma pedagogia pacífica, participativa e preventiva de uma educação para a paz social. Torna-se relevante perceber qual a importância da mediação na escola e os obstáculos com que esta se depara.

Os níveis de exigência académica intensificam-se de ano para ano e apesar de a Escola desempenhar um papel relevante neste processo educativo e de formação dos

alunos torna-se necessário repensar a Escola quanto à necessidade de intervenção, prevenção e resolução de problemas geradores de conflitos, que cada vez mais intensificam as mesmas, principalmente dentro da sala de aula.

O professor, com práticas mais instrutivas, encontra-se, cada vez mais, com dificuldades em afirmar a sua autoridade, daí a necessidade de “mobilizar os alunos para a causa escolar através de uma relação diferente, que cultive a proximidade, a conquista [e] a vontade dos alunos” (Vieira e Dionísio, 2010: 91), de forma a combater as situações de indisciplina com que a Escola se depara. É a partir deste momento que surge a necessidade de implementar a mediação como instrumento de diálogo para ir ao encontro interpessoal de cada aluno tentando perceber o que está por detrás do comportamento indisciplinado, contribuindo simultaneamente para a melhoria das relações entre professor-aluno e para a busca satisfatória de acordos nestas situações de conflito. Assim, para além de “melhorar as relações, contribui para a diminuição dos problemas, porque surge o diálogo onde antes predominava o castigo, a imposição, a falta de respeito, a ofensa e a agressão” (Seijo, 2003: 9). Esta afirma-se pela sua contribuição em aumentar o respeito de uns para com os outros, e ajudar a criar relações mais cooperativas. Para isso, é necessário definir e encontrar estratégias que estimulem e apoiem os professores a envolver-se na resolução das situações de conflitos e ou de indisciplina. Ainda que se admita que o Gabinete de Mediação Escolar, em certas circunstâncias, pode funcionar como um espaço de amortecimento dos conflitos, importa reconhecer que, pelo menos, nos casos de situações reincidentes os professores terão que participar na reflexão sobre os problemas que estão na origem das mesmas.

1.2. Professores e situações de indisciplina ou de conflito

A situação que passo a narrar, a partir das notas de terreno (N.T.) que fui escrevendo, permite compreender que o envolvimento atrás referido é um dos problemas a resolver:

“Durante a aula de Ciências do 7º ano a professora pede a uma aluna para vir chamar uma técnica ao gabinete para ir até à sala. Como estava sozinha no gabinete dirigi-me até à sala para ver o que a professora queria. Quando lá chego a professora começa imediatamente a dizer mal de todos os alunos da sala. Diz que

está farta de dizer para “J” mudar de lugar mas que esta recusa-se. Eu aproximo-me da aluna e peço-lhe calmamente para mudar de lugar por favor, para evitar mais confusão durante a aula. A aluna muda de lugar, mas afirma bem alto para que todos, e principalmente a professora, possam ouvir que vai mudar de lugar porque eu pedi e não a professora. A professora segue para a aluna “T” que também não quer mudar de lugar, quando me aproximo desta para falar com ela, esta nem me dá tempo de falar, levanta-se muito rápido e muda para outro lugar, afirmando que acha que isto é ridículo porque todas as aulas têm que mudar de lugar, porque a professora nunca está satisfeita. A professora vem ter comigo e diz-me que a turma tem muitos problemas de indisciplina e que nós (técnicas) é que temos que tratar disto, que já estava a começar a ser insuportável e que se a turma continuar assim começa a marcar faltas disciplinares a todos.” (N.T. 24).

Se ao professor são atribuídas competências como: “ajudar a reconhecer o valor e as possibilidades de cada um; aproveitar todas as oportunidades para reforçar um autoconceito positivo, especialmente através da criação de um clima de grupo que inspire confiança e cooperação e não infunda temor, que dê oportunidades ao aluno de decidir, em colaboração com os outros, os seus objetivos, que dê oportunidade de experimentar, promovendo uma aprendizagem autónoma” (Lourenço e Paiva, 2004: 13), este profissional não pode descartar as suas responsabilidades dentro de sala de aula sempre que se depara com situações de indisciplina que põe em causa o seu trabalho, a sua dignidade como professor, a aprendizagem e o bom funcionamento da aula.

Trata-se de uma questão que obrigaria a um processo de reflexão com os professores, no sentido destes identificarem, e serem ajudados a identificar, respostas alternativas capazes de enfrentar proactivamente os problemas. A não ser assim, poderão ocorrer casos como aquele que agora se passa a relatar:

“a professora chama-me à sala de aula para ir buscar mais 3 alunos que estavam quietos mas que para a professora era melhor saírem agora do que saírem mais tarde com falta disciplinar” (N.T. 21)

O professor toma esta atitude consciente da existência de técnicas de educação que terão que se mostrar disponíveis para intervir sempre que os professores assumam este tipo de atitude. Uma atitude que é um problema a enfrentar. Neste caso a

possibilidade da mediação poder assumir-se como um “dispositivo de gestão das vontades que, embora imponha exigências específicas, constitui o único garante plausível à expressão incontrolada dos desejos e dos interesses egoístas” (Correia e Caramelo, 2003: 21), acaba por transformar-se numa ação paradoxal.

Isto não significa que possa desvalorizar o trabalho de mediação que tem lugar a partir do Gabinete Social. Veja-se, por exemplo, a situação que se passa a narrar:

“entra um aluno “D”, muito inconformado, no gabinete social que tinha sido expulso porque, segundo ele, “a stôra não me deixou participar na aula, estive com o dedo no ar imenso tempo, ela pensou que eu estava a gozar, então vim embora já que não estava lá a fazer nada”. A Educadora Social S. (E.S.S) conversou com o aluno “D” na mesa redonda tentando relembrar o seu histórico a nível do comportamento, visto que sempre foi um aluno que se comportou mal durante as aulas, notava-se pela conversa a cumplicidade a confiança que o aluno tem com a educadora, talvez por isso, o aluno tenha admitido o seu erro mas reforçou a ideia: “eu posso estar errado porque às vezes tenho mau comportamento mas a stôra também está errada porque eu estava motivado para participar na aula mas a professora não deixou”. Após este momento de reflexão, a E.S.S. convence o aluno a ir pedir desculpa à professora e pedir para entrar na sala de aula novamente.” (N.T. 1)

Esta reflexão dos alunos, de alguns alunos, só pode ser feita com o apoio de alguém que tenha condições pessoais e técnicas para assumir um tal papel. Não nos podemos esquecer que estamos perante alunos sobre os quais recaem expectativas negativas que afetam a relação que este mantêm com muitos dos seus professores e o próprio modo como se percebem. Tal como refere João Amado, os alunos, nesta categoria, percebem-se “a si mesmo de forma negativa, através dos olhos dos outros, professores e colegas, evita[ndo] os desafios que a escola lhes propõe, inibem-se perante os esforços solicitados e tentam afirmar-se com comportamentos agressivos e de oposição” (1972: 82).

Neste sentido, o papel de um terceiro ator, a mediadora, pode permitir o distanciamento necessário que favorece uma compreensão mais ampla do que está em jogo no conflito entre alunos e professores, ainda que seja necessário perguntar se a abertura da mediadora face aos problemas é, só por si, suficiente para que aquela reflexão possa ser produzida.

Houve um outro episódio cuja ocorrência permite aprofundar esta reflexão:

*“Entretanto, “B” é expulso da aula de Português, este está revoltado porque a professora achou que tinha dito uma asneira. Vem com tarefa e recusa-se a fazer porque foi expulso injustamente e como já fez aquele trabalho não o quer fazer outra vez, a E.S.P. diz que assim vai para casa e tem falta. O aluno responde que vai sem problema nenhum, mas eu digo que não, que vai fazer a tarefa comigo, visto que ele não pode ter mais faltas, pois já está no limite. O trabalho é escrever sobre a importância do respeito pelas pessoas. Pego no meu computador e pesquisamos na internet algo sobre o assunto. Com muito esforço o aluno acaba por fazer a tarefa com a minha ajuda. Após a realização desta, percebi que se passava alguma coisa, perguntei-lhe o que se passava, pois ultimamente estava constantemente a ser expulso. O aluno olha para mim como que desiludido e diz que hoje já era a segunda vez que vinha para a rua, que a primeira foi a matemática, porque falou mal à professora e esta respondeu-lhe para falar direito porque não estava a falar para os seus pais, e ele não gostou porque ninguém tem o direito de falar dos seus pais e por isso mandou a professora para o c***** e que desde isso não está bem, acrescentou ainda que não era a primeira vez que isto acontecia e pede-me desculpa”. (N.T. 43)*

Perante esta situação percebe-se a necessidade e a importância da compreensão do conflito com o aluno, não só para clarificar o problema mas também para que o aluno explore os diferentes aspetos e sucessivas repercussões do mesmo. Este aluno já se encontrava em acompanhamento comigo e por isso percebi que o olhar de desilusão que expressou, durante o diálogo anterior, era o não me querer desiludir devido à relação privilegiada existente entre mediadora e aluno. Este papel em que ser compreendido à luz do outro projeto que desenvolvi, o da tutoria, onde estabeleci laços mais profundos e privilegiados com alguns dos alunos. Por isso, é que foi possível o que passo a narrar:

“”Não tens que me pedir desculpa, tens é que pensar que se calhar a professora de matemática não fez de propósito” - esta não sabia que ele não gostava que falassem dos seus pais que provavelmente não o fez para o ofender, foi simplesmente uma forma de falar, como ele faz com os seus amigos. Que se falar com a professora e explicar o motivo do sucedido ela perceba e este problema não se volte a repetir. “B” diz que percebe o que estou a dizer “mas quando falam dos meus pais fico cego e não vejo mais nada à frente” e que vai tentar falar com a professora, mas que preferia que fosse eu” (N.T. 43).

Note-se que o trabalho realizado através da mediação teve como objetivo primordial conseguir que o indivíduo utilizasse a sua vontade pessoal para enfrentar o conflito, ou seja, de certa forma, se coresponsabilizar pela situação e tentar criar e recuperar uma rede de relação e ligação, entre aluno e professora, baseada no respeito mútuo, em que “se dá um passo significativo na direção da transformação individual e social, porque a força do ser humano individual e o sentido de conexão e de comunidade são desenvolvidos conjuntamente” (Folger e Bush, 2000: 74 cit. por Torremorrel, 2008: 40).

Apesar da mediação ser, maioritariamente, considerada um método ainda muito percepcionado para a perspectiva de gerir situações de conflito no mundo escolar, a mediação socioeducativa está, também, direcionada para este tipo de intervenção, ou seja, surge como construção de diálogo, como um meio facilitador da comunicação, assente em princípios como a responsabilidade, colaboração, respeito pela diferença e autonomia. Ora, a mediação garante, assim, “objectivos concretos que permitam superar problemas, melhorar as relações e transformar as situações e os contextos” (Basílio, 2009: 91).

Em conclusão, independentemente de alguns resultados positivos do trabalho desenvolvido no Gabinete Social por via das iniciativas de mediação, importa reconhecer que se correm riscos que não poderemos desvalorizar: i) um que tem a ver com a possibilidade do carácter remediativo de mediação poder desmobilizar os professores de produzirem reflexões mais amplas sobre os problemas e ii) outro que tem a ver com o facto da reflexão se focar, apenas, nos comportamentos dos alunos e não nas causas curriculares e pedagógicas dos mesmos.

É em função da constatação de uma tal situação que defendo ser necessário valorizar as situações em que docentes recorrem às técnicas do Gabinete de forma a encontrarem soluções para os problemas concretos com que se vão deparando com os seus alunos, tal como se demonstra através da situação que se passa a narrar:

“Professor vem até ao Gabinete de Mediação para falar com a A.S. para resolver o problema do aluno “RG” da sua direção de turma, pois queria encontrar alguma solução ou estratégia para resolver o problema do aluno, visto que este está constantemente envolvido em conflitos, tanto com os colegas de turma, como com os professores dentro de sala de aula, para além do comportamento agressivo que tem demonstrado. O professor diz que desde que começou o ano nunca conseguiu falar

com a Encarregada de Educação (E.E.), que esta nunca aparece, havendo falta de interesse da parte da mesma, referindo ainda que há a desresponsabilização quanto à toma da medicação para a hiperatividade em casa. A A.S. confirma dizendo que somos nós técnicas que todos os dias vamos à sala para lhe dar a medicação. A A.S. diz que vai começar a dar-lhe acompanhamento tutorial individual para tentar perceber o que se passa com o aluno e assim tentar controlar os seus comportamentos negativos, indisciplinados e até violentos para com os outros. O professor confirma a necessidade desse trabalho com ele e que vai continuar a insistir no contacto com a E.E. para reforçar no acompanhamento”. (N.T. 29)

Deparamo-nos, assim, com um trabalho em equipa que “se concretiza num conhecimento transdisciplinar, em benefício de objetivos comuns, com expressão dentro e fora dos muros institucionais” (Almeida, 2009: 125).

Em suma, quando nas escolas a mediação é objeto de um programa de ação explícito e intencional, ela poderá servir para melhorar a convivência “uma vez que cria canais para a resolução de conflitos segundo uma conceção solidária, respeitadora e participativa contribuindo, consequentemente, para o desenvolvimento de vínculos democráticos na escola” (Seijo, 2003: 9). Este método tem como objetivos a prevenção da violência e/ou indisciplina escolar e melhorar a convivência escolar nas instituições educativas, assim como, ensinar estratégias para a resolução de problemas e melhorar a comunicação. Mas não só. A mediação potencia “a construção de laços sociais, e constitui, inclusive, uma nova abordagem no processo de inclusão social, quando operacionalizada no domínio social e cultural” (Almeida, 2009: 118), ainda que seja importante reconhecer as limitações de natureza diversa que circunscrevem a mediação a iniciativas de carácter remediativo. É no domínio da relação que se estabelece entre os professores e os alunos que esta problemática assume um carácter mais controverso, nomeadamente por causa dos riscos de desresponsabilização dos professores na gestão da comunicação com os seus alunos mais problemáticos. Desresponsabilização essa que poderá estar na origem de um processo de desinvestimento curricular e pedagógico que, assim, não é objeto de reflexão.

1.3. A mediação de conflitos entre os alunos

A valência do Gabinete Social não está direcionada, somente, para uma mediação centrada na relação entre professores e alunos. O gabinete também intervém ao nível da mediação de conflitos entre os alunos, onde as técnicas são o terceiro elemento imparcial entre as partes envolvidas no conflito. Este método é utilizado a partir do encaminhamento do pessoal não docente, mas, também, existe uma grande procura por parte dos alunos, como podemos verificar no seguinte acontecimento:

“Três alunos, do 6º ano vão até ao gabinete para resolver um conflito entre eles que se sucedeu durante o intervalo. Estes vão até ao gabinete a pedido de “F”, um dos alunos envolvidos. Segundo este, eles são todos muito amigos mas quando estão a jogar à bola acontece sempre alguma coisa para se chatearem e como ele não estava a conseguir resolver o problema entre os amigos veio até ao gabinete com eles. A E.S.S. pergunta-me se quero mediar o conflito, ao que respondo de imediato que sim. Digo aos alunos que quero que cada um deles me conte o que aconteceu para vermos se estão todos de acordo com o sucedido e o que cada um pensa sobre a opinião dos outros. “G” começa então a relatar o sucedido, explicando que estavam a jogar futebol e que o “P” não lhe passou a bola. Então, ele foi dizer a “F” que não dava para jogar com ele assim e que “P”, ao ouvi-lo a dizer isto o empurro, o que, para se defender, esteve na origem de uma resposta idêntica. Para além disso, chamou-lhe gordo e foi aqui que iam começar a andar à porrada quando “F” interveio. “F” confirma que foi isto que aconteceu. Peço então a “P” para me contar a versão dele, ao que este diz que não empurrou ninguém e que nem ouviu o que “G” disse, porque quando “G” estava a falar com “F” este estava a jogar e que um colega o fintou e ele tropeçou na bola e foi contra o “G” empurrando-o sem querer e quando lhe ia pedir desculpa “G” nem lhe deu oportunidade de falar, empurrando-o e chamando-lhe coisas que não gostou. “P” acrescenta, ainda, que pensava que tinha sido porque não lhe tinha passado a bola mas que agora que o ouviu percebeu que não. “G” pede-lhe desculpa porque pensou que tinha feito de propósito. “F” também pede desculpa porque ficou do lado de “G” sem ouvir o que “P” tinha para dizer. “P” aproveita e também pede desculpa. Explico-lhes que às vezes temos que ouvir os outros, que se são amigos é mais fácil de comunicarem porque se conhecem bem, porque ao partirem para a violência podem estragar a amizade que já têm.” (N.T. 17)

Ora, torna-se claro que a função principal da mediação reside no estabelecimento da comunicação entre as partes, facilitando o diálogo entre si. A comunicação através da mediação deve provocar em cada uma das partes a consciência de que não existe apenas a sua verdade, e que o outro também possui uma parte dela. Neste caso a mediação assumiu uma posição de sucesso, mas mesmo quando o acordo não é possível e cada uma delas assume uma posição mais radical, o “insucesso da mediação é relativo na medida em que se estabeleceu ou iniciou um processo comunicacional parcial, que introduz transformações” (Almeida, 2009: 117), permitindo, assim, a mudança, uma nova forma de encarar a realidade, de superar e até evitar futuros constrangimentos através de outras vias alternativas para resolver o conflito.

2. A Tutoria como resposta educativa

A tutoria, entendida como resposta localizada e singular que envolve uma relação privilegiada entre um tutor e um tutorando, de forma a contribuir para o empoderamento pessoal do segundo, surgiu na sequência do trabalho de mediação que o gabinete foi protagonizando.

Podendo ser entendida como uma iniciativa de educação compensatória que visava produzir mudanças positivas no domínio das experiências de aprendizagem e no domínio da socialização dos alunos, a tutoria acabou por constituir a resposta possível quando se concluiu, através das ações de mediação, que a mudança de comportamento e de atitude de alguns dos alunos acompanhados pelo gabinete passava por ajuda-los a superar as suas dificuldades escolares.

Os alunos selecionados para o acompanhamento tutorial já se encontravam sinalizados no Gabinete Social e já usufruíam de um acompanhamento individual pelas técnicas. Estas, contudo, quiseram reforçar este acompanhamento por eu ter mais tempo disponível para estar com os alunos e trabalhar com eles.

Inicialmente, este apoio surge unicamente com uma preocupação em melhorar o insucesso escolar de 13 alunos remetidos para este acompanhamento tutorial, ainda que, de uma situação de apoio escolar, foi-se evoluindo para uma relação de maior proximidade pessoal, o que esteve na origem de um trabalho que transcendeu o mero apoio o estudo. Deparo-me assim com um publico alvo: i) com pelo menos uma reprovação, ii) com graves problemas de indisciplina dentro e fora de sala de aula, iii)

com sérios problemas de insucesso escolar, iv) com diagnóstico clínico associado à Síndrome de Hiperatividade e Déficit de Atenção e v) com comportamentos de risco.

Esta ligação com os alunos foi bastante gratificante porque enquanto profissional das Ciências da Educação na área da educação escolar, surge o objetivo de promover a estes alunos o seu bem-estar na escola, através de uma ação educativa de carácter mais preventivo que remediativo, que possa contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e uma relação mais significativa com a Escola e as aprendizagens.

2.1. O funcionamento das sessões de Tutoria

As sessões de tutoria eram realizadas individual ou grupalmente, dependendo da situação concreta do aluno.

Para a organização e planificação das sessões, foram elaborados alguns princípios. Inicialmente foi realizado um *climate setting* (Neville, 1999), ou seja, fazer com que os alunos se conheçam mutuamente e definirmos o papel do tutor, fazendo-lhes perceber que não sou, apenas, a professora que iria ajuda-los a melhorar e organizar o seu estudo, já que os iria ajudar a desenvolver competências de autorregulação no processo de aprendizagem através de atividades e estratégias conducentes à melhoria dos seus resultados.

Seguidamente houve um *plannig* (Neville, 1999) em que se negociou sobre o modo como as sessões iriam decorrer e como seriam tomadas as decisões durante o acompanhamento. Para tal entrou-se na fase do *designing needs for learning* (Neville, 1999), pois devido ao insucesso escolar destes alunos foi necessário dar-lhes vez e voz para percebermos quais as suas dificuldades. Por isso, foi criado material para que estes sujeitos pudessem escrever por si próprios podendo dar a sua própria opinião sobre si. O objetivo da recolha deste tipo de material teve duas funções, a aquisição de “provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes” (Angell, 1945: 178 cit in Bodgan e Biklen, 1994: 177). Dito de outra forma mais pormenorizada, foram dados aos alunos acompanhados, uma ficha denominada como Bilhete de Identidade do Aluno⁵, que, para além da sua identificação pessoal, possuía uma secção de perguntas

⁵ Apêndice 1

em que os alunos tinham que referir quais as disciplinas que gostavam ou não, o/s seu/s motivo/s sobre esses gostos e, ainda, o que poderiam fazer para resolver o/s problema/s que tinham com essa/s disciplina/s. Perguntava-se, também, se se consideram bons ou maus alunos e solicitava-se que justificassem essa opinião e, por fim, pedia-se que identificassem as suas dificuldades no seu estudo. Após a recolha de informação foi visível que os alunos: i) gostam mais das disciplinas de Ciências Naturais, de Educação Física, de Educação Visual e Educação Tecnológica; ii) gostam menos das disciplinas de Matemática, Inglês e Língua Portuguesa. As dificuldades sentidas no estudo variaram em função do conjunto de razões que se identificam no quadro da figura 6.

Que dificuldades sentes no teu estudo
<i>Tenho muitas distrações à minha volta como o telemóvel, computador e playstation.</i>
<i>Não tenho vontade de estudar.</i>
<i>Não sei estudar.</i>
<i>Sinto dificuldades na interpretação e compreensão da matéria dada nas aulas.</i>
<i>Nenhumas. Tenho capacidade para tudo só não as uso porque não quero.</i>
<i>Não consigo estar atenta enquanto estudo.</i>

Figura 6 – Dificuldades sentidas pelos alunos no estudo

Quando detetado as dificuldades dos alunos foi necessário motivar estes alunos para o estudo, para tal foram estipulados objetivos, *setting goals* (Neville, 1999), ajudando os alunos a delinear objetivos claros, precisos e exequíveis, consoante as necessidades de aprendizagem diagnosticadas. Para que este fossem concretizados foi necessário criar as condições necessárias ao desenvolvimento da sua autonomia e um maior sentido de organização nos alunos. Assim, foi estabelecido um *designing a learning plan* (Neville, 1999), através da criação de dois documentos: i) de um Plano Individualizado de Estudo⁶, o qual era utilizado sempre que o aluno tinha o acompanhamento ao estudo. Neste plano o aluno tinha que identificar quais as disciplinas que ia estudar, qual a matéria que ia abordar e como o ia realizar, por fim teria que se auto avaliar conforme o cumprimento das tarefas que se auto propôs concretizar. ii) Caso não conseguisse efetuar o trabalho que teria que executar, ou se

⁶ Apêndice 2

se deparasse com a aproximação de um teste de avaliação levava para casa um horário de Planeamento Semanal⁷, com a particularidade de preencher os dias e as horas que gostaria de estudar e realizar as suas tarefas, as quais eram referidas nesse plano. No próximo dia de acompanhamento era efetuada a verificação do cumprimento deste plano.

Neste acompanhamento ao estudo, na escola, eram realizadas algumas atividades de aprendizagem, como jogos entre os alunos, *engaging in learning activities* (Neville, 1999), de forma a entusiasmar os alunos para a concretização dos Trabalhos Para Casa (T.P.C.) e no estudo para os testes e para reforçar a relação entre os alunos, visto que a maior parte deles não cooperava entre si.

De realçar ainda que a partir das sessões foram realizadas uma *evaluating of the learning outcomes* (Neville, 1999), isto é, avaliar o trabalho dos alunos e verificar a evolução dos mesmos, assim como, no final de cada sessão devolver aos alunos um feedback construtivo e positivo, de forma a aumentar a sua autoestima quanto ao trabalho que tem vindo a desenvolver.

Contudo a utilização, única, deste método tornou-se incompleta pois os alunos sentiam necessidade de falar de si e dos seus problemas, acrescentando acompanhamento ao estudo características mais ricas em conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Em suma, à volta da tutoria gravitam metodologias diversificadas que pretendem dar resposta à diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem a que a escola atualmente não pode ficar indiferente e delas se deve socorrer para poder cumprir um dos seus propósitos fundamentais: o da inclusão, promovendo o sucesso. Este sucesso, muitas vezes, esconde-se por detrás de problemas que vão para além da escola e que são detetados e visíveis quando se tenta compreender o aluno, do ponto de vista da “natureza do problema, (...), [d]a situação (...) e [d]as repercussões sociais e afetivas do problema” (Robertis, 2011: 144) em que este se encontra.

Que impacto é que a tutoria teve na vida dos alunos? Como é que os afetou? Até que ponto respondeu às razões que justificaram a decisão de os incluir num tal programa?

⁷ Apêndice 3

“S” foi uma das alunas que acompanhei, trata-se de uma aluna muito desmotivada, já tinha reprovado 4 vezes, estava no 5º ano pela terceira vez consecutiva.

“Não gosta da escola porque não gosta de vir às aulas, mas gosta dos intervalos para estar com os amigos. Diz que não sabe estudar, que a única coisa que faz é ler a matéria. Refere ainda que gostava de sair daquela escola porque já conhece toda a gente e os professores já a conhecem e ela não gosta porque estão sempre a atirar-lhe coisas à cara, como ter reprovado muitas vezes ou nunca saber fazer nada, que só está bem é a falar nas aulas” (N.T. 9)

Esta experiência contínua do fracasso leva à desmotivação por parte dos alunos. Mas que “reação pode ter um aluno se prevê que o resultado de sua atividade será com bastante segurança negativo” (Marchesi, 2006: 73)? O normal é deixar de se interessar e de se esforçar, como aconteceu com “S”. Por forma a evitar que esta sensação de incapacidade se apodere do aluno proporcionei-lhe experiências de êxito escolar. Houve um trabalho ativo e intenso com a aluna, para perceber qual a melhor maneira para aperfeiçoar seu estudo. Como a única coisa que fazia era ler foi necessário perceber se percebia o que lia, contudo também tinha muitos problemas de interpretação.

“Assim, o acompanhamento passou pela leitura da matéria e a escrita da mesma mas por outras palavras, palavras a que “S” utilizava no seu dia-a-dia e que estava habituada” (N.T.9).

Tentei, adaptar a tarefa às suas possibilidades e avaliar de forma especialmente positiva o seu esforço e o seu resultado. O desanimo dos alunos pode estar relacionado com a falta de participação e de autonomia proporcionada e experienciada na escola (Marchesi, 2006), por isso, o controlo estava todo na aluna, ela era a personagem principal na sessão de tutoria, era ela que me estava a explicar a mim o que estava a ler e não o contrário. Este trabalho mostrou-se positivo, uma vez que:

“chega “S” para me dar as novidades, vinha muito contente pois tirou Bom a Inglês e a Ciências. Dei-lhe os parabéns e um grande abraço e disse-lhe que o mérito era todo dela. Mas depois a aluna diz que tirou negativa a História mas que nessa

altura ainda não estava comigo e que se calhar foi por causa disso que tirou negativa, pois estudou muito e até ajudou outro colega a estudar, disse que sabia tudo mas mesmo assim tirou negativa” (N.T. 16)

Mas, por vez, os alunos confrontam-se com problemas que vão para além da escola, que limita qualquer tipo de intervenção por parte da escola e das profissionais que a contemplam. Esta mesma aluna revelou-me situações em que:

“o pai lhe bateu muito hoje porque não queria que ela saísse de casa com leggings. Não queria ainda que contasse à A.S. porque ela ia dizer ao pai e este disse-lhe para ela não contar nada a ninguém senão acontecia-lhe pior” (N.T. 26)

“diz que desde que foi sinalizada à CPCJ e foi falar com a assistente social de lá que está com medo que a retirem da família, não quer ir para uma instituição. Que a culpa era da A.S. do Gabinete Social porque a sinalizou. Que está farta da escola e que se antes se portava mal agora ainda vai ser pior” (N.T. 43)

Esta tensão da aluna entre a adaptação do pessoal e o académico é normal e constante em grande parte dos alunos. Pedir a alguém que tenha sucesso escolar após o decorrer deste tipo de situações torna-se como que impossível. Foi necessário perceber a aluna, ouvi-la, tentar controlar as suas emoções negativas que tem de si, da sua vida e da escola. Uma vez que “o sujeito precisa se adaptar a uma série de valores, costumes, práticas sócias, etc. que fazem parte da sua cultura, mas ao mesmo tempo, deve estar atento para a necessária transformação destes valores, práticas, etc. naquilo que têm de desumano, de alienado, que precisa ser superado” (Vasconcellos, 2004: 51).

Como tutora tive que compreender o papel social da escola e defender o carácter transformador que o capital cultural (da escola) pode produzir na vida dos alunos, sem nunca deixar de olhar para a mesma como alguém que tem uma vida, uma forma de pensar, opiniões, sentimentos, entre outros.

Como se constata, a tutoria focaliza-se no desempenho escolar dos alunos, o que se veio a revelar positivo quer para a melhoria desse desempenho mas também para permitir percepções mais positivas acerca de si próprio. De qualquer modo, muitas vezes, o espaço de tutoria transcendeu o domínio do escolar para constituir como um momento mais focalizado na vida pessoal daquelas crianças. Trata-se de uma situação inevitável que demonstra como não chega deter, apenas, competências

técnicas e pedagógicas. Estas são importantes, mas, apenas, como instrumentos que nos possam ajudar a discernir melhor o que fazer. Sem este investimento no outro, sem se acreditar que este outro, apesar de tudo, necessita de mais uma oportunidade, tem que enfrentar tantos obstáculos que são invisíveis aos olhos, os instrumentos e as técnicas de pouco servem.

Apesar de tudo, há uma dimensão no domínio da intervenção técnica e pedagógica que não poderá ser desvalorizada.

Na tutoria mais do que assumir o papel de facilitadora pedagógica, explicando as coisas, encontrando meios para ativar a compreensão dos alunos, acabei por assumir um papel mais ambicioso. Fui facilitadora mas fui também alguém que lhes forneceu instrumentos que possibilitassem organizar e refletir sobre o estudo que os alunos iam realizando. Um exemplo teve a ver com a avaliação do desempenho de cada um nos testes e provas. Trata-se de uma iniciativa que pode ser decisiva para qualquer aluno e, sobretudo, para estes alunos. Mais do que ter uma classificação que pouco diz, importa perceber o que se faz bem e o que se faz mal para tomar decisões sobre o que se passar a fazer daí em diante.

3. A Escola está para o Aluno como o Aluno está para a Escola?

Segundo Perrenoud, “ninguém frequenta a escola por frequentar, e sim para dela sair munido de conhecimentos, de competências, de atitudes e de valores que permitam enfrentar a existência humana” (2003: 164). Contudo, como verificamos até agora, a escola, nem sempre apresenta condições que justifiquem a presença do aluno na mesma, assim como o seu êxito. O insucesso escolar gera um aumento dos comportamentos indisciplinados e, por isso, o desinvestimento do aluno mas também do professor. Com este estágio foi importante perceber como estes alunos acompanhados por mim através do apoio tutorial, concebem a realidade escolar e desenvolvem lógicas de ação relativamente à escola. É com esta perspetiva que nos deparamos com os (des)encontros na indisciplinada, entre professores e alunos.

3.1. (Des)encontros com a indisciplinada

João Amado (1972) utiliza níveis e categorias para distinguir o sentido e as implicações educativas das manifestações de indisciplinada. Para ser mais precisa,

existe um 1º nível de indisciplina designado por *a perturbação do mau comportamento*, que é caracterizado pelo “comportamento dos alunos que perturbam o bom funcionamento da sala de aula” (Cosme & Trindade, 2002: 8), apesar de não se tratarem de manifestações muito agressivas, afetam por igual o ambiente de trabalho e consequente aprendizagem que se vive na sala de aula, assim como o mal-estar docente. Dentro deste nível existem desvios e respetivos comportamentos desviantes que o aluno indisciplinado pratica, que estão representados na seguinte figura 7:

Subcategorias	Comportamentos desviantes dos alunos
“Desvios” às regras da comunicação verbal.	Conversas, comentários, respostas coletivas; gritos, barulhos; confusão.
“Desvios” às regras da comunicação não-verbal.	Risos, olhares; gestos, posturas/posições; aspeto exterior.
“Desvios” às regras da “mobilidade”.	Deslocações não autorizadas, brincadeiras.
“Desvios” ao cumprimento da tarefa.	Atividades fora da tarefa; falta de material; falta de pontualidade; falta de assiduidade.

Figura 7 – Níveis e categorias que caracterizam a indisciplina (Amado, 1972)

Estes desvios e respetivos comportamentos de indisciplina são os motivos justificativos utilizados pelo professor para expulsar os alunos das suas aulas. Mas existe um outro lado escondido nesta indisciplina, o lado dos alunos, a forma como estes justificam os seus comportamentos, o seu insucesso e por consequência o desinteresse pela escola. A forma de perceber estas causas foi a utilização da ficha Bilhete de Identidade do Aluno⁸. Após a análise das respostas dos alunos a este documento, percebemos que as razões que os alunos utilizam para a incompatibilidade com as disciplinas que não gostam são o facto de não gostarem dos professores e não gostarem ou não perceberem a matéria dada nas aulas.

⁸ Apêndice 1

Quais as Disciplinas que menos gostas?	Porquê?	O que é que tu poderias fazer para resolver os problemas nessa(s) disciplina(s)?
<i>Português</i>	<i>Porque não gosto da professora</i>	<i>Não responder mal à professora</i>
<i>Inglês</i>	<i>Tenho dificuldades em perceber inglês</i>	
<i>Português, Educação Física, Matemática e História</i>	<i>Porque não gosto dos professores</i>	<i>Começar a gostar dos professores</i>
<i>Português</i>	<i>Porque não gosto de verbos</i>	<i>Mudar de professora</i>
<i>Matemática, História e Educação Tecnológica</i>	<i>Porque não gosto das matérias, nem dos professores e acho difícil</i>	<i>Portar-me bem, estudar muito mais e estar atenta</i>
<i>Inglês</i>	<i>Porque não percebo nada</i>	<i>Estudar mais</i>
<i>Matemática, Português, Inglês, Ciências, Música e História</i>	<i>Porque são uma seca</i>	<i>Estudar mais</i>
<i>Físico-química, Ciências, Português, Matemática e Música</i>	<i>Porque não gosto dos professores</i>	<i>Não sei</i>
<i>Matemática</i>	<i>Porque não curto a stôra</i>	<i>Estudar mais</i>
<i>Matemática, Educação Visual, Educação Tecnológica e Inglês</i>	<i>Não gosto é difícil</i>	<i>Portar-me bem e estar atento</i>

Figura 8 – Opinião dos alunos quanto às disciplinas que menos gostam e devidas justificações

A indisciplina requer respostas diversificadas em função dos problemas diagnosticados. Não há respostas-tipo nem “receitas” para lidar com este problema, pois cada caso é um caso e o professor terá que procurar em cada situação mobilizar a sua capacidade de diagnóstico, o seu bom senso, a sua capacidade de reflexão e a sua competência pedagógica em geral, que, neste caso, pode ser articulado com os recursos que o Gabinete do Aluno e o Gabinete Social disponibilizam.

Não se trata, no entanto, de responsabilizar exclusivamente estes gabinetes por encontrar respostas para situações vividas por outros, mas por mobilizar estes gabinetes para se produzir uma reflexão e respostas consequentes.

Se isso não se fizer corre-se o risco de se estar a promover intervenções de natureza remediativa que, podem conduzir a legitimar situações de insucesso, responsabilizando as vítimas do mesmo pelos acontecimentos que o geraram.

Não se trata, finalmente, de uma iniciativa fácil de operacionalizar porque há problemas difíceis de enfrentar que transcendem a capacidade de ação dos professores mas também há resistências e preconceitos difíceis de superar. Daí a importância de não se deixarem os professores entregues a si próprios nesta reflexão e os Gabinetes como tábuas de salvação que aliviam mais a dor do que tentam resolver o problema.

É um trabalho complexo porque desta forma que não basta identificar os atores e a natureza do conflito, para originar a mediação, nem dominar os procedimentos metodológicos da mesma. É necessário “aprender e compreender as características sócio-culturais do território onde se intervém, compreender a expressão das consequências da situação em termos individuais, colectivos e institucionais, identificar os obstáculos, e elaborar um projecto onde a mediação seja apenas um dos processos a empreender” (Almeida, 2009: 126), com o apoio do trabalho em equipa. Este trabalho em equipa entre toda a comunidade escolar, contribui para o combate ao insucesso, através da mediação, porque se trabalha o aluno no seu todo e nos seus diversos contextos, intervindo e fazendo pontes entre a família, a escola e a comunidade contribuindo, assim, para o bem-estar e desenvolvimento socioeducativo dos alunos nos seus vários mundos. Em suma, “cada actor, e cada acção, integra um puzzle de saberes estratégicos com roupagens diversas, cuja unidade e sentido se descobre após o seu encaixe” (Almeida, 2009: 126).

3.2. Entre dilemas

A importância da equipa, por fim, pode assumir uma importância estratégica decisiva quando estamos perante um trabalho que nos confronta com dilemas e problemas que não podemos evitar. Sem o apoio contingente e solidário da equipa não é possível (sobre)viver. Foi outra das aprendizagens de que pude beneficiar quando me defrontei com problemas inéditos no âmbito do processo de mediação em que participei.

A relação contínua com os sujeitos, foi-se desenvolvendo ao longo do tempo, conduzindo para uma relação de intimidade e menos formal, entre adulto e jovem aluno. Com o passar do tempo o nível de à vontade e confiança dos alunos foi aumentado, apresentando mais momentos de diálogo que por vezes originava confidências. Estes momentos são vivenciados no mundo do sujeito tornando possível “aprender o modo de pensar do sujeito (...) [sendo] empático e, simultaneamente,

reflexivo” (Bodgan e Biklen, 1994: 113), demonstrando interesse no saber ser como ele.

“de repente ouço o “D” a dizer “o teu cunhado fez isso?!” e a “AR” responde “sim, foi para me testar”. Sem estar a perceber bem do que estavam a falar pergunto-lhes o que se passa. “AR” começa a chorar e diz que foi abusada pelo namorado da irmã. Fico em choque e lembro-me de ela me ter falado, em sessões anteriores que não gostava da irmã, que nem a mãe gostava dela e que esta e o namorado não deviam estar a viver em casa dela, só que não tinham para onde ir e por isso estavam a viver todos na casa dela. Peço-lhe que me conte o que aconteceu mais especificamente. Esta diz que não foi nada, mas “D” insiste e diz-lhe que pode confiar em mim, que sou uma das melhores stôras que a escola tem e que se me contar eu vou ajudá-la. Digo-lhe que se quiser podemos ir para outro sitio só as duas se não se sentir à vontade com a presença de “D”. Esta, em lágrimas, começa a relatar o que aconteceu, que foi num dia que estavam os dois sozinhos em casa e que ele se aproximou dela lhe fez coisas no quarto, terminando que só o fez para a testar. Pergunto-lhe testar o quê e esta responde que era testar para ver se dizia alguma coisa à irmã. Fico estupefacta, pensando que esta criança acha que este homem teve razão no que fez porque queria uma prova de confiança da mesma. “AR” acrescenta que é verdade, que jura por tudo que é verdade e que não quer que conte a ninguém, para ficar entre nós, pois se a E.S.P. soubesse ia dizer à proteção de menores e iam tirá-la da mãe. Digo-lhe que não lhe vou dizer nada sozinha, pois quero que ela venha comigo falar com E.S.P., pois apesar de esta estar a desabafar comigo eu não podia fazer nada para a ajudar e proteger, por ser uma mera estagiária. Senti-me impotente naquele momento. Apesar de esta continuar a negar eu insisti dizendo para pensar nisso, para contar à mãe o que me contou a mim e que amanhã, depois de ter dormido e refletido sobre a minha proposta, viesse ter comigo para vermos como podíamos resolver o problema juntas” (N.T. 44).

Por vezes, confrontamo-nos com alguns dilemas que nos colocam numa posição delicada, na tomada de decisão “entre um ou outro tipo de actuação, não em termos de eficiência mas em referência ao que é considerado moralmente certo ou errado” (Barnes, 1979: 16 cit in Moreira, 2007: 146). Por se tratar de um caso de abuso físico, a decisão pode parecer óbvia quanto à intervenção, ou seja, parar com os

abusos, mas ao refletir sobre o assunto percebemos que estar a denunciar algo que nos foi dito em confidencialidade pode quebrar a confiança total que a aluna depositou em nós. Perceber se se trata de um pedido de ajuda ou simplesmente de um desabafo confidencial, tornou-se num dilema nunca antes confrontado, visto que me apercebi que sozinha não conseguia lidar com a situação mas que o ato de denúncia podia ser interpretado como uma forma de evitar o problema. Devemos ser totalmente francos com todas as partes envolvidas durante a intervenção (Moreira, 2007)? A sinceridade por mais aconselhável que seja, pode representar uma consequência negativa, mas sendo as decisões éticas de minha inteira responsabilidade, tendo “consciência de [mim] propri[a], dos [meus] valores e crenças” (Bogdan e Biklen, 1994: 77), tomei a decisão de persuadir a aluna a falar com a sua técnica responsável do Gabinete Social, na qual teria o meu apoio e presença no ato de denúncia, consciente de que se tratava de uma forma de a pôr em segurança.

Apesar de todos os dilemas que vivenciados ao longo do estágio, apercebi-me da necessidade que estes alunos apresentam quanto à presença de um “amigo crítico”, que se coloque no lugar do aluno, lhe dê espaço para perceber o que pensa e porque faz e pensa daquela maneira, respeitando a sua individualidade, sendo um apoio para este.

Todas as semanas, tentei “viver” este estágio de forma consciente, crítica e reflexiva, procurando na infinidade de gestões, ações, rituais e interações dos jovens alunos e dos adultos, encontrar momentos de interpelação e confronto com os saberes adquiridos ao longo do Mestrado em Ciências da Educação.

4. A Avaliação e Monitorização da Ação

Inicialmente, foi realizado um projeto prévio à ação, que consistiu em planear, isto é, projetar uma mudança de forma a “antecipar conceptualmente uma realidade desejável, prever as etapas necessárias de transformação dessa realidade e os caminhos a percorrer pelos agentes” (Capucha, 2008: 13). Para tal foram identificados, por um lado, os fatores que afetam os processos e, por outro lado, o modo como se pode intervir sobre estes, prosseguindo com a escolha das ações correspondentes e respetiva mobilização dos meios necessários para que haja uma mudança.

Contudo, apesar de inicialmente o projeto estar direcionado para uma intervenção no Gabinete do aluno, introduzindo no mesmo a mediação, após a entrada

no contexto a ação foi concretizada no Gabinete de Mediação, com o objetivo de trabalhar em equipa multidisciplinar, obter experiência através do trabalho com técnicas da educação, para além de reforçar um apoio na mediação e no apoio tutorial aos alunos. Constatamos, assim, uma importância da valorização dos sujeitos, que como refere Leite, Rodrigues e Fernandes, a “avaliação tem de dar voz aos participantes em condições de liberdade que seja possível garantir uma opinião verdadeira” (2006:24), sem esquecer que esta procura pode estar mais preocupada com a melhoria da prática profissional, e não, unicamente, com a aquisição de conhecimentos.

Após a descrição anterior, apercebemo-nos da ligação que existe para uma avaliação externa. É a partir do grau de aproximação e participação do avaliador com a relação à ação a avaliar que é possível fazer a distinção entre um carácter interno ou externo da avaliação (Monteiro, 2000). Por se tratar de uma avaliação externa, permitiu-me um maior *controlo da ação* (Terrasêca, 2001), podendo mesmo referir que ao longo da intervenção fui ganhando mais autonomia passando a ser uma avaliação interna. Nas ações realizadas, utilizei a relação com o indivíduo como um meio privilegiado, como agente das potencialidades latentes e como motor da mudança, ou seja, tratou-se de uma relação de ajuda: calorosa, próxima e benevolente.

Torna-se, assim, perceptível que a ação se desenvolveu em três práticas avaliativas. Primeiramente, encontramos a avaliação ex-ante, ou seja, a fase inicial de diagnóstico, em que foi desenhado o “inventário das necessidades, dos benefícios e dos recursos disponíveis» (Monteiro, 2000:142), mais precisamente, a planificação do projeto através do objeto e dos objetivos do estudo. Seguidamente, deparamo-nos com a avaliação formativa, que ocorre durante o desenrolar da ação, em que se espera que as atividades a ser desenvolvidas sejam eficazes e eficientes, contribuindo para a melhoria de competências dos atores envolvidos (idem). Por fim, a avaliação ex-post, que é aplicada no final do projeto, que tem “como objectivo fundamental estabelecer se uma acção produziu os resultados ou efeitos esperados” (Monteiro, 2000:142), para a concretização desta última foi feito um questionário com algumas questões abertas aos alunos com quem efetuei o apoio tutorial, para perceber se a ação teve um impacto positivo ou negativo. Felizmente, após a análise dos mesmos, os alunos demonstraram-se bastante satisfeitos, desejando a continuação do mesmo: “a stôra

consegua ajudar-me em tudo e a motivar-me a estudar”; “gostei de tudo: brincadeiras, conversas, estudar e fazer jogos”; “espero que você venha para o ano”⁹.

Neste seguimento, é perceptível a minha posição subjetivista, visto que me deparei com a complexidade e irreversibilidade de situações “construídas pelos sujeitos a partir de interesses e valores diversos e em conflito, pelo que apenas compreensíveis em função das suas intenções e do modo como interpretam as situações” (Rodrigues, 1994: 98). Por isto, tive que assumir uma posição negociada, participada, democrática e a uma ética contratual. Depreende-se que a minha ação se centrou no sujeito (aluno) e no seu desenvolvimento pessoal e social, sendo também este a fonte do referencial da minha avaliação, que assume “uma função de auto-regulação e de auto-controle” (Rodrigues, 1994: 99).

Como em qualquer processo de avaliação ao nível da intervenção, estabeleceu-se objetivos a cumprir. Assim, o fato de realizar uma avaliação permanente desde o diagnóstico, passando pelo decorrer da ação até ao seu final, recorrendo à monitorização das minhas ações e atividades para compreender e me ajudar a melhorar sempre que possível em todo o processo desenvolvido. Assim, a intervenção permitiu-me compreender o funcionamento e realidade do Gabinete de Mediação, as notas de terreno diárias serviram para registar todo o processo, e por último, as atividades realizadas foram aplicadas numa lógica de melhorar o desenvolvimento pessoal e social dos intervenientes.

⁹ Respostas dos alunos à Ficha de Avaliação, apêndice 4

Capítulo V – Considerações finais

Chega, assim, o momento em que surge a reflexão sobre em que medida o estágio contribuiu para a profissionalidade das Ciências da Educação na construção de um sentido para a Escola, assim como as competências adquiridas a partir da experiência.

1. O papel dos profissionais das ciências da educação e o seu contributo na construção de um sentido para a escola

A Escola assume um papel cada vez mais significativo na vida dos jovens, propondo-se garantir uma educação integral a todos os que acolhe. A necessidade de responder aos desafios provocados pelas mudanças sociais exige-lhe uma desmedida ambição pedagógica. Ou seja, trata-se de chegar a todos, esbater desigualdades, contribuir para um processo de igualdade de oportunidades. Tornando imprescindível dotar a Escola de meios que possam servir tão grandes exigências, próximas do domínio da ação socioeducativa. Integrando, assim, o papel das Ciências da Educação pelo perfil desenvolvido pela mesma através da mediação socioeducativa e do apoio tutorial capaz de “ajudar na diminuição dos factores de risco dos alunos e no incremento de factores de protecção, nos domínios da aprendizagem e das condutas pessoal e social, potencializando, desse modo, o seu bem-estar e a adaptação às expectativas académicas e sociais” (Ribeiro et al., s/ano: 167).

Foi através desta incapacidade da escola, de identificar os problemas que os alunos colocam à mesma e aos professores que se tornou necessário “procurar conhecer o “ponto de vista” dos alunos: como vivem a sua experiência escolar, como constroem a sua imagem de alunos” (Canário, 2001: 66).

No caso do estágio que realizei considero o papel de um profissional com uma formação na área das Ciências da Educação pode ser uma mais valia porque num contexto como aquele em que trabalhei, vocacionado para o trabalho socioeducativo, assumi um conjunto de papéis e de iniciativas que permitiram interrelacionar a dimensão social e educativa dos problemas e desafios a enfrentar. O projeto da Tutoria é o melhor exemplo desta abordagem que não negando o impacto da sociedade na vida das pessoas não ficou circunscrita a intervenções em que por via do social se reabilitava o educativo. Por vezes, foi o contrário que aconteceu, mas, acima de tudo foi sempre esta ponte entre ambos que eu pude salvaguardar.

Neste sentido, e tendo em conta a necessidade de envolver os professores na reflexão sobre a indisciplina dos seus alunos creio que um profissional das Ciências da Educação pode ser um instrumento decisivo para apoiar e estimular um tal projeto.

2. Balanço possível: construção de competências

No balanço possível do estágio que realizei há dimensões que dizem respeito ao meu próprio processo de formação pessoal e profissional, mas há também dimensões que dizem respeito ao trabalho de equipa e à reflexão sobre as intervenções que visam responder à indisciplina dos alunos em contexto escolar.

Neste sentido, e começando pela reflexão sobre o processo de formação que pude viver, diria que o estágio me permitiu: i) compreender melhor as dinâmicas escolares e os acontecimentos que foram ocorrendo naquela escola; ii) potenciar a minha capacidade de compreender os obstáculos e enfrentar os problemas vividos naquele contexto; iii) desenvolver a capacidade de conceber e implementar estratégias tendentes a serem respostas adequadas face aos desafios profissionais vividos; iv) compreender os limites da minha intervenção; v) desenvolver competências de negociação com os alunos e professores; e vi) descobrir a importância dos vínculos e o modo de os criar na relação com os alunos que procuravam ou iam sendo encaminhados para o gabinete.

Se este conjunto de competências acaba por constituir uma mais valia decorrente do processo de formação vivido, não deixo de valorizar, paradoxalmente, que foi o reconhecimento dos limites e das limitações das respostas que produzimos e fomos produzindo como uma das lições mais importantes que pude adquirir. Não se trata de considerar que o nosso trabalho tem pouca importância e impacto mas de compreender que o mesmo só é relevante no âmbito do processo de construção de sinergias com outros atores educativos, nomeadamente os professores e as famílias. Daí a necessidade de, neste balanço refletirmos sobre a indisciplina como a possível face visível de um «iceberg» e do trabalho de equipa.

Referências Bibliográficas

- Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação : guia prático e crítico*. Porto : Edições ASA;
- Arguís, R. (2002). *Tutoria com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, J. e Pinto P. J. (1982) *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Almeida, Helena (2009). Um panorama das mediações nas sociedades: na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In (org) Simão, Ana Margarida, Caetano, Ana Paula e Freire, Isabel (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa e Autores
- Amado, João (2001) *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto : Edições Asa;
- Amado, João e Freire Isabel (1972) *Indisciplina e violência na escola : compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa;
- Bardin, Laurence (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- Barroso, João (1995) *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Boavida, João e Amado, João (2008). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bodgan, Robert; Biklen, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003) *Melhorar os processos e os resultados educativos- o que nos ensina a investigação*. Porto: Fundação Manuel Leão, pp. 158-190;
- Basílio, Almeida (2009). *Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. Porto: FPCEUP. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
- Bourdieu, Pierre (2001). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora vozes;

- Burgess, Robert G (1997) *A pesquisa de terreno : uma introdução*. Oeiras : Celta Editora
- Canário, Rui (2003). *O impacto social das ciências da educação*. VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Universidade de Évora, 5, 6 e 7 de Junho
- Canário, Rui (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, v.12(2): 73-81
- Canário, Rui (2001) *Escola e exclusão social : para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional
- Carita, Ana (1998). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença
- Capucha, Luis Manuel Antunes (2008). *Etapas do planeamento (de um projecto) e respectivos critérios de avaliação*, in *Planeamento e Avaliação de Projectos. Guião prático*
- Coelho, Conceição (2006) “-Somos todas(os) vaidosas(os)” *A construção das relações sociais de género entre crianças no quotidiano do jardim de infância*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Cortesão, Luiza; Leite, Carlinda e Pacheco, José Augusto (2002). *Antes de falarmos em projecto é preciso sabermos do que estamos a falar*, in *trabalhar por projectos em educação*. Porto: Porto Editora, pp 22- 32
- Cosme, Arianne e Trindade, Rui (2001). *Área de projecto: percursos com sentidos*. Porto: Edições Asa
- Cosme, Arianne & Trindade, Rui (2002) *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições Asa;
- Correia, José Alberto e Caramelo, João (2003). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In (org) Correia, José Alberto e Silva, Ana Maria Costa (2010) *Mediação: (d)os contextos e (d)os actores*. Porto : CIEE

- Correia, José Alberto e Matos, Manuel (2003). *Violência e violências da e na escola*. Santa Maria da Feira : Edições Afrontamento
- Freire, Isabel Pimenta (2010). A mediação em educação em Portugal. In (org) Correia, José Alberto e Silva, Ana Maria Costa (2010). *Mediação: (d)os contextos e (d)os actores*. Porto : CIIE
- Frison, Lourdes e Simão, Ana (2009). Acção Tutorial em Contexto de Trabalho e Auto-Regulação da Aprendizagem. In Simão, Ana Margarida, Caetano, Ana Paula e Freire, Isabel. *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa e Autores
- Lobrot, Michel (1992). Para que serve a escola? Lisboa : Terramar
- Lourenço, Abílio e Paiva, Maria (2004). *Disrupção escolar : estudo de casos*. Porto: Porto Editora;
- Marchesi, Álvaro (2006). O que será de nós, os maus alunos?. São Paulo: Artmed Editora SA.
- Marinho, Paulo (2010). *Tutoria em Educação: Um possível Projecto de Acção*. I Seminário no âmbito da implementação da Tutoria. Pedome: Agrupamento de Escolas de Pedome.
- Mialaret, Gaston (1996). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras
- Menezes, Isabel (2007) *Intervenção Comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Edição: Legis Editora;
- Moreira, Carlos, D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e políticas.
- Neville, Alan (1999). *The problema-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator?.* McMaster University, Hamilton, Ontario, Canada: Carfax Publishing. *Medical Teacher*, Vol. 21, No. 4
- Nóvoa, António (2014). *Educação 2021: Para um história do futuro*. Educação, Sociedade e Culturas, nº41: 171-185
- Oliveira, Ana et al (2009). Sobre... a mediação sócio-cultural. Lisboa: Acidi

- Perrenoud, Philippe (2003). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? : a escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso Editora
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, LucVan (1992) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, E., Oliveira, C., Pereira, C., Felgosa, D. & Nunes, V. (s/ano) *A tutoria em contexto de ensino não superior: Proposta de acompanhamento socioeducativo em equipa multidisciplinar*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu;
- Robertis, Cristina (2011). *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*. Porto: Porto Editora
- Seijo, Juan (2003) *Mediação de conflitos em instituições educativa: manual para a formação de mediadores*. Porto: edições Asa
- Semião, Filomena (2009). *Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade dos Açores;
- Silva, Ana Maria et al (2010). *Novos atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. Revista Portuguesa de Educação. CIED: Universidade do Minho
- Silva, Maria (1999) *Indisciplina na aula : um problema dos nossos dias*. Porto: Edições Asa.
- Silva, Sofia Marques (2013). *Condição de estranheza e relação com o mundo da escola*. In Matos, Manuel. *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino Secundário*. Porto: CIIE/Livpsic
- Simão, A. & Flores, M. (2008). *Experiências de Tutoria: problemas e desafios*. In VI Jornadas de Redes de Investigación em Docencia Universtaria. Universidade Alicante.
- Torremorell, M. Carne (2008). *Descrição do processo mediador. Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto: Porto editora (53-77)

Vasconcellos, Celso (2004). *(In)disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad

Vieira, Maria e Dionísio, Bruno (2012). O Trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In (org) Lopes, João (2012). *Escolas Singulares: Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.

Apêndices

Apêndice 1 – Bilhete de Identidade do Aluno

Bilhete de Identidade do Aluno	
<p>Nome:</p> <p>Data de Nascimento: ____/____/____</p> <p>Ano e turma:_____</p>	
<p>Quais as disciplinas que mais gostas? Porquê?</p>	<p>Quais as disciplinas que menos gostas? Porquê?</p>
<p>Consideras-te bom ou mau aluno? Porquê?</p>	<p>O que é que tu poderias fazer para resolver os problemas nessa(s) disciplina(s)?</p>
<p>Que dificuldades sentes no teu estudo?</p>	

Apêndice 2 – Plano Individualizado de Estudo

Plano individualizado de estudo				
Horário	Disciplina	O que vou estudar?	Como vou estudar?	Avaliação
Das ____h Às ____h ____/____/____				
Das ____h Às ____h ____/____/____				
Das ____h Às ____h ____/____/____				

Nome: _____ Ano: ____ Turma: ____

Apêndice 3 – Horário de Planeamento Semanal

Acompanhamento Serviço Social

Plano semanal de ____ a ____ Nome: _____ Ano/Turma: ____

TEMPOS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
08:20 – 09:10							
09:10 – 10:00							
10:20 – 11:10							
11:10 – 12:00							
12:15 – 13:05							
13:30 – 14:20							
14:20 – 15:10							
15:25 – 16:15							
16:30 – 17:20							
17:20 – 18:10							

TAREFAS	Cumpriu

Observações:

Apêndice 4 – Ficha de Avaliação

Ficha de Avaliação	
<div style="text-align: right;">Data: __/__/__</div>	
Nas sessões gostei....	Nas sessões não gostei....
Que dúvidas ficaram por esclarecer?	
Observações:	

Apêndice 5 – Notas de Terreno

2-10-2013

Chegada à escola às 10.30h, hora de encontro combinada com a Assistente Social (A.S.). Enquanto entro e passo pelos corredores até ao gabinete social, onde se encontram as técnicas, percebo que todos olham para mim de forma estranha, sem perceberem quem são, alguns alunos até comentam uns com os outros e questionam-se se sou uma professora nova.

Quando entro no gabinete social a A.S. arranja um lugar para mim, mesmo ao seu lado, na mesa das técnicas. O Gabinete é um espaço pequeno, a porta é quase toda de vidro fazendo com que se consiga ver tudo de dentro para fora do gabinete e vice-versa; tem também uma parede de vidro com vista para o lado de fora da escola, tem dois móveis com portas fechadas em cada canto do gabinete, um atrás da secretária e outro perto da porta de entrada; tem ainda uma mesa de secretária retangular grande, dividida em 3 partes para cada uma das técnicas; encontramos ainda uma mesa pequena redonda com 4 cadeiras à sua volta.

Com mais um elemento no gabinete a secretária passou a ser dividida em 4. Sentei-me ao pé da A.S. e da Educadora Social “P”. (E.S.P.). A A.S. iniciou conversa comigo e quis organizar o meu horário e o que poderia realizar com os alunos. Antes de conseguirmos avançar entra um aluno “D”, muito inconformado, no gabinete social que tinha sido expulso porque, segundo ele, “a stôra não me deixou participar na aula, estive com o dedo no ar imenso tempo, ela pensou que eu estava a gozar, então vim embora já que não estava lá a fazer nada”. A Educadora Social “S”. (E.S.S) conversou com o aluno “D” na mesa redonda tentando relembrar o seu histórico a nível do comportamento, visto que sempre foi um aluno que se comportou mal durante as aulas, notava-se pela conversa e cumplicidade que o aluno confiava na educadora, talvez por isso, o aluno tenha admitido o seu erro mas reforçou a ideia: “eu posso estar errado porque às vezes tenho mau comportamento mas a stôra também está errada porque eu estava motivado para participar na aula mas a professora não deixou”. Após este momento de reflexão, a E.S.S. convence o aluno a ir pedir desculpa à professora e pedir para entrar na sala de aula novamente. Antes de sair o aluno mostrou-se curioso pela minha presença, queria saber quem era e perguntou à E.S.P. quem eu era e se ia trabalhar ali. A E.S.P respondeu ao aluno dizendo que eu era uma estagiária e que ia ajuda-las no gabinete. O aluno ficou curioso a olhar para mim e perguntou o meu nome, eu respondi dizendo que me chamava Joana, a A.S.

acrescentou que se ele precisasse de alguma coisa podia vir ter comigo, a Dr^a Joana. O aluno riu-se e saiu.

Com a saída de “D” ficaram só as técnicas no gabinete, a A.S. e eu aproveitamos que o ambiente estava calmo, segundo ela, para fazer o meu horário de estagio. Ficou estabelecido que iria fazer mediação de manhã juntamente com a técnica que estivesse estabelecida para aquele dia. Na parte da tarde iria fazer acompanhamento ao estudo com alunos que as técnicas já acompanham mas como são muitos e não têm tempo para fazer um acompanhamento mais profundo, ficaria eu com eles para reforçar o acompanhamento. A A.S. iria ainda falar com as educadoras para estabelecerem quais seriam os alunos mais necessitados de acompanhamento. Seguidamente fizemos um documento para o registo das minha presenças.

Entretanto chegaram os pais de um aluno para falarem com a A.S., esta perguntou-me se gostava de estar presente na reunião que ela ir ter com eles, eu disse logo que sim, mas um pouco hesitante porque os Encarregados de Educação (E.E.) podiam não estar à vontade comigo como com a A.S.. Fomos para um gabinete à parte e após a entrada a A.S. apresentou-me, disse que era uma colega de trabalho, que estava a estagiar e que gostava de estar presente na reunião, os E.E. cumprimentaram-me, fazendo com que isso confirma-se a minha presença. Os pais começaram então a falar das dificuldades económicas que estavam a ultrapassar e que queriam pedir o reforço alimentar para o filho na escola. Referem ainda que não têm condições monetárias para comprar dois livros exigidos por um professor para as disciplinas de E.V. e E.T., aliás pediram ao filho para explicar a situação ao professor para não ter falta de material, mas quando este o fez o professor respondeu que o problema não era dele e que tinha que resolver a situação. A A.S. começou por pedir alguns dados pessoais dos dois E.E. para completar a informação do aluno para o pedido do reforço alimentar, estes começaram a falar do que tinha sucedido, que abriram um negocio através do centro de emprego e que apesar de inicialmente ter sucesso começou por ter que acabar, o problema é que tinha que continuar a pagar a dívida ao centro de emprego, com o dinheiro que a mulher recebia, ora não sobrava muito. A A.S. referiu que não ia haver problema nenhum em relação ao reforço e que quanto ao livro ela ia tentar tirar fotocópias, porque já alguns alunos se tinham queixado do mesmo e ela conseguiu tirar fotocópias do livro para eles. Eles agradeceram imenso a ajuda e o apoio.

Entretanto tocou para o intervalo e a A.S. disse que íamos dar uma volta pela escola, primeiro para eu conhecer o espaço mas também para perceber que é necessário controlar alguns alunos, os mais velhos, porque alguns metem-se com os mais novos e outros escondem-se para fumar. Enquanto andamos pela escola alguns alunos vem ter com a A.S. mostrando carinho e cumplicidade pela mesma, esta não se ficava atrás e retribuía com palavras de carinho mas às vezes chamadas de atenção para alguns alunos para se esforçarem e estudarem muito logo desde o início do ano porque não podiam reprovar outra vez. Pelo caminho encontramos ainda uma aluna que não estava com a roupa mais adequada, tinha uma camisola que lhe deixava a barriga muito à mostra e umas leggings muito apertadas. A aluna respondeu que estava em Educação Física e que por isso é que estava assim. A A.S. disse-lhe que a estava avisar porque podia ir parar à direção por estar vestida de forma imprópria. A aluna agradeceu o conselho e disse que não ia andar assim. Depois de nos afastarmos da aluna a A.S. explicou-me que agora é muito comum as raparigas andarem com pouca roupa e mostram muita coisa, tornando-se mesmo impróprio, e como se trata de alunas menores têm que chamar a atenção pois este comportamento pode pôr em risco as jovens.

Enquanto caminhávamos pela escola a professora apresentava aos alunos, professores e funcionários, sempre que necessário. Relativamente à escola é um espaço grande mas muito fechada, no sentido em que tem muitos corredores deixando com que haja pouco espaço para que os alunos se consigam movimentar. As salas tem boas condições, são grandes, com grandes janelas de vidro que davam visibilidade aos alunos, todos têm um retroprojektor e computador para o professor; as portas têm uma parte de vidro dando visibilidade a quem passa. O espaço da parte de fora é bastante grande e agradável, tem uma pequena zona coberta onde os alunos podem jogar matreco ou ténis de mesa, o resto é descoberto, tem um grande campo de futebol acompanhada por uma bancada, o restante espaço tem zonas verdes com caminhos se quiserem passear. A A.S. mostrou-me ainda a zona de perigo em que os alunos fumavam, era numas escadas de caracol fechadas, mais precisamente as escadas de emergência, eram escuras e quem quisesse conseguia esconder-se lá perfeitamente sem ser visto.

18-10-2013

Chegada às 9.30h. Ida para o gabinete do aluno, estive sozinha, não apareceu ninguém, o que é bom, significa que nenhum aluno foi expulso.

Ida com a E.S.S. à aula de Formação Cívica de uma das turmas do 7º ano para apresentar o “projeto 7” proposto pelas técnicas do gabinete social. Reação dos alunos foi bastante positiva, aderindo de imediato ao projeto.

Ajudei as técnicas a passar a informação dos inquéritos passados aos alunos das turmas do 7º ano quanto ao “projeto7” para o computador, fazendo a moda e os gráficos dos mesmo resultado.

Aluno “GP” aparece no gabinete social para falar com a A.S. porque vai ter que começar a tomar medicação. Então a mesma diz-lhe o horário, acrescentado que é a E.S.P. que lhe vai dar. O aluno diz que não gosta e pergunta se não pode tomar em casa, a que a A.S. responde que foi este o combinado com o pai dele. Acrescenta ainda que irá beneficiar de apoio a algumas disciplinas comigo. O não gosta muito e diz “que seca”, mas que vai porque é obrigado.

Da parte da tarde inicio as sessões de acompanhamento com “S”. Começamos a falar e durante a conversa apercebo-me que é uma aluna muito desmotivada, pois já tinha reprovado 4 vezes, estava no 5º ano pela terceira vez consecutiva. Disse-me que não gosta da escola porque não gosta de vir às aulas, mas gosta dos intervalos para estar com os amigos. Diz que não sabe estudar, que a única coisa que faz é ler a matéria. Refere ainda que gostava de sair daquela escola porque já conhece toda a gente e os professores já a conhecem e ela não gosta porque estão sempre a atirar-lhe coisas à cara, como ter reprovado muitas vezes ou nunca saber fazer nada, que só está bem é a falar nas aulas. No decorrer da conversa referiu que o próximo teste que ia ter era o de Ciências, assim no final da conversas iniciamos o estudo para perceber como a aluna estava relativamente à disciplina. A aluna demonstrou bastantes dificuldade de interpretação compreensão na leitura da matéria do livro. Por isso, o acompanhamento passou pela leitura da matéria e a escrita da mesma mas por outras palavras, palavras a que “S” utilizava no seu dia-a-dia e que estava habituada.

7-11-2013

Três alunos, do 6º ano vão até ao gabinete para resolver um conflito entre eles que se sucedeu durante o intervalo. Estes vão até ao gabinete a pedido de “F”, um dos alunos envolvidos. Segundo este, eles são todos muito amigos mas quando estão a jogar à bola acontece sempre alguma coisa para se chatearem e como ele não estava a conseguir resolver o problema entre os amigos veio até ao gabinete com eles. A E.S.S. pergunta-me se quero mediar o conflito, ao que respondo de imediato que sim. Digo aos alunos que quero que cada um deles me conte o que aconteceu para vermos se estão todos de acordo com o sucedido e o que cada um pensa sobre a opinião dos outros. “G” começa então a relatar o sucedido, explicando que estavam a jogar futebol e que o “P” não lhe passou a bola e que ele foi dizer a “F” que não dava para jogar com ele assim e que “P” ao ouvi-lo a dizer isto o empurrou e que para se defender também o empurrou e o chamou de gordo e foi aqui que iam começar a andar à porrada mas que “F” interveio. “F” confirma que foi isto que aconteceu. Peço então a “P” para me contar a versão dele, ao que diz que não empurrou ninguém e que nem ouviu o que “G” disse, porque quando “G” estava a falar com “F” este estava a jogar e que um colega o fintou e ele tropeçou na bola e foi contra o “G” empurrando-o sem querer e quando lhe ia pedir desculpa “G” nem lhe deu oportunidade de falar, que o empurrou e lhe chamou coisas que não gostou. “P” acrescenta, ainda, que pensava que tinha sido porque não lhe tinha passado a bola mas que agora que o ouviu percebeu que não. “G” pede-lhe desculpa porque pensou que tinha feito de propósito. “F” também pede desculpa porque ficou do lado de “G” sem ouvir o que “P” tinha para dizer. “P” aproveita e também pede desculpa. Explico-lhes que às vezes temos que ouvir os outros, que se são amigos é mais fácil de comunicarem porque se conhecem bem, porque ao partirem para a violência podem estragar a amizade que já têm. Levo os alunos à sala de aula.

Quando regresso a E.S.S. pede-me para ir buscar alguns alunos às salas de aula. Um porque não apareceu no voluntariado de acompanhamento ao estudo e outro porque vai ter que ficar sem intervalos a partir de amanhã e tinha de ser informado, aproveitando para ver os seus cadernos diários.

Durante o intervalo um aluno andava de navalha o que levou um outro aluno em pânico porque lhe disseram que o aluno armado lhe queria matar. A A.S. foi

acalmou o aluno e foi ter com o aluno armado, tratava-se de “RG”, aluno já acompanhado por a mesma, esta levou-o para um outro gabinete para falar com ele.

Telefonam para o Gabinete Social a pedir para uma das técnicas se dirigir ao bufete, como estava sozinha tive que ir eu até ao local. Quando chego vejo um aluno a chorar, este queria ir embora mas não lhe davam a comida, mais precisamente 3 croissants. A funcionária explica-me que suspeita que o aluno esteja a ser chantageado por outro aluno para comprar comida, situação que já aconteceu anteriormente com outros alunos. A suspeita começava porque o aluno tinha o cartão todo riscado não conseguindo visualizar o nome nem outra identificação pessoal. O aluno continua em lágrimas dizendo que quer ir embora e que a comida é para ele, que não vai a casa almoçar e não gosta da comida da cantina e por isso pediu 3 croissants. Digo à funcionária para ver no computador se o nome que aparecia do cartão do aluno era mesmo o do aluno, após a confirmação digo que o aluno pode ir embora. Contudo sigo-o disfarçadamente para verificar se este estava mesmo a ser chantageado. O aluno sai da escola e senta-se à frente das escolas da mesma a comer o que tinha pedido. Vi que o aluno não estava a mentir e voltei para o gabinete.

22-11-2013

Mais uma atividade com a turma do 7º ano em Formação cívica. Depois da aula, aluna desta turma, “C”, quis falar comigo sobre algo pessoal, afastamo-nos dos outros, esta disse-me que não estava a conseguir controlar-se em casa que batia nos pais e tios, que bastava eles falarem o que fosse e ela começava a discutir com eles e a bater-lhes. Reflito com a aluna sobre os seus atos, esta diz que sabe que é errado mas que não consegue controlar. Chegamos a um acordo em que antes de gritar ou agredir a aluna tem que pensar no que vai fazer, ou contar até 10 antes de fazer alguma coisa, vai ainda escrever num diário todos os seus problemas e falar comigo ou com a E.S.S., que a acompanha, sobre eles. A Aluna fica contente e abraça-me agradecendo a minha atenção para com ela. Entretanto “M” vê-me a falar com a “C” e não gosta, diz que não falo assim tanto tempo com ela. Explico-lhe que “C” estava com um problema e que por isso estava a falar com ela, mas que agora lhe podia prestar toda a atenção que precisasse.

Durante a aula de Ciências do 7º ano a professora pede a uma aluna para vir chamar uma técnica ao gabinete para ir até à sala. Como estava sozinha no gabinete dirigi-me até à sala para ver o que a professora queria. Quando lá chego a professora começa imediatamente a dizer mal de todos os alunos da sala. Diz que está farta de dizer para “J” mudar de lugar mas que esta recusa-se. Eu aproximo-me da aluna e peço-lhe calmamente para mudar de lugar por favor, para evitar mais confusão durante a aula. A aluna muda de lugar, mas afirma bem alto para que todos, e principalmente a professora, possam ouvir que vai mudar de lugar porque eu pedi e não a professora. A professora segue para a aluna “T” que também não quer mudar de lugar, quando me aproximo desta para falar com ela, esta nem me dá tempo de falar, levanta-se muito rápido e muda para outro lugar, afirmando que acha que isto é ridículo porque todas as aulas têm que mudar de lugar, porque a professora nunca está satisfeita. A professora vem ter comigo e diz-me que a turma tem muitos problemas de indisciplina e que nós (técnicas) é que temos que tratar disto, que já estava a começar a ser insuportável e que se a turma continuar assim começa a marcar faltas disciplinares a todos.

Reunião da EMI.

Acompanhamento a “M”, esta está preocupada porque tem teste de História, começamos assim primeiro pela realização dos TPC dessa disciplina para perceber se a aluna tinha dificuldades. Conseguiu fazer tudo sozinha e quando terminou iniciamos os resumos da mesma disciplina.

Entretanto chega “T” e quando se preparava para estudar comigo e com “M” chega a A.S. e diz que quer falar com ela primeiro, a aluna diz que não quer ir que quer ficar comigo, mas a A.S. diz que primeiro está com a má (referindo-se a ela) e depois vem para mim. A aluna vai mas contrariada.

Quando a “T” regressa vem com “G” e como os 3 tinham teste à mesma disciplina, aproveitamos para estudar todos em conjunto. Proponho jogarmos o jogo do “quem quer ser milionário”, em que eu fazia as perguntas sobre a matéria e eles eram os concorrentes, tendo que dar as respostas corretas. Os alunos ficam muito entusiasmados. O jogo servia para perceber se os alunos estavam por dentro da matéria que ia sair no testes e ao mesmo tempo divertiam-se a estudar. Mas como não havia dinheiro como recompensa fizemos o acordo que se acertassem atiravam-me com bolas de folhas de papel mas se errassem era eu que atirava. Foi um jogo bastante positivo.

Chegada às 10h, mal entro no gabinete está a tocar para o intervalo e quando olho para a porta está grande parte dos alunos do CEF para falar comigo, vamos para o Gabinete de mediação a pedido da E.S.S., para deixar o gabinete social mais aliviado porque estavam a entrar cada vez mais alunos, alguns para cumprir castigos outros para falar com as educadoras e estava muita confusão. A assistente social já se encontrava lá mas teve que sair para tratar de alguma coisa e fiquei sozinha com eles, aproveitamos para falar do que andavam a fazer depois das aulas. Estes começaram a falar de saídas à noite e do consumo abusivo de bebidas alcoólicas assim como de drogas. Falavam como se fosse algo natural. Por isso o resto da conversa decorreu sobre os cuidados a ter com os consumos abusivos. As suas consequências e outras formas de os alunos se divertirem sem os pôr em perigo. Quando tocou para entrar levei-os para a sala.

Dois alunos chegam ao gabinete aflitos pois escreveram insultos nas bancada sobre eles. A E.S.S. vai com eles verificar dizendo que é um dos temas vai falar com eles quando for a disciplina de Formação Cívica.

“DM” e “MP” foram expulsos, o “DM” porque se levantou sem pedir permissão para por o chapéu no bengaleiro e quando a professora o mandou para fora o “MP” disse “vais? Que m*****” e a professora mandou-o também para fora. Ficaram no gabinete a cumprir uma tarefa dada pela E.S.P..

“S” vem ter comigo e conta-me que o pai lhe bateu muito hoje porque não queria que ela saísse de casa com leggings. Não queria ainda que contasse à A.S. porque ela ia dizer ao pai e este disse-lhe para ela não contar nada senão acontecia-lhe pior. Disse-lhe que a A.S. nunca a iria pôr em perigo, para confiar. Mais tarde esta conta-lhe e a A.S. diz que vai ligar à mãe dela para ir à escola falar com ela.

Na altura do acompanhamento “L” este não apareceu não aparece. A “G” iria iniciar hoje comigo e como pensou que como era a primeira sessão, era só para nos conhecermos não trouxe nada. Aproveitamos então para falar, esta disse que nas aulas se portava mal porque gostava de fazer os outros rir, que não gosta das aulas e que ia ter quatro negativas. Entretanto chagaram mais alunas que queriam estar connosco a falar, a “T”, a “S”, a “G” e a “C”. Como a conversa estava a chegar ao fim e a aluna estava bem acompanhada fui à procura do “L” pois ele às vezes perde-se no tempo no

campo de futebol, mas não estava, ao regressar vejo o “B” a sair da escola, fico espantada e fui lá fora perguntar se tinha sido expulso, este diz que sim, porque estava sentado incorretamente na cadeira, disse-lhe para vir comigo mas este não quis pois os colegas estavam a chegar e queria estar com eles. Mais tarde vai à minha procura para falar sobre o que tinha acontecido.

Chega a “AR”, a sessão corre bem, fazemos vários exercícios de português, visto que esta vai ter teste dessa disciplina. Entretanto chega a “S” que não queria estar sozinha pois a mãe estava na escola e estava com medo, o problema foi que destabilizou o estudo com a “AR”. Chega o tempo em que “AR” tem que falar com a E.S.P. mas como esta não estava no gabinete disse-lhe para esperar enquanto a ia procurar. Pelo caminho, encontro outra vez o “B” que está com o “DR”. Levo-os comigo para o gabinete e falo com “B”. Pergunto-lhe se está a perder o seu tempo e o meu. Este fica muito espantado e diz que não mas que sempre que tem aulas com aquele professor vem para a rua, não adianta. Levo-o à sala e peço para ter mais calma.

Quando estou no acompanhamento com a “BA”, esta diz que precisa de ajuda para fazer os resumos de história para trabalho de casa, que está com dificuldades de compreensão com partes da matéria. Quando íamos a começar o “B” bate à porta e pergunta-me se pode entrar. Digo que sim e pergunto-lhe o que é que aconteceu para ser expulso outra vez. Este diz que o professor o mandou apagar a luz do interruptor da direita e que ele se enganou e apagou o da esquerda e o professor mandou-o sair. Disse-lhe para ficar comigo e ajudar-me a explicar algumas coisas à “BA”, conseguiu explicar-lhe bem a matéria, fiquei surpreendida e percebi que se trata de uma aluno com capacidades mas que simplesmente não as aproveita, porque como me referiu no final da sessão, não gostava da escola, nem das aulas e que queria fazer 18 anos para poder sair, finalmente da escola.

Chegada às 10h. Ida para o gabinete de Mediação Escolar, pelo caminho encontro a “S” que me diz que acha que vai ser suspensa porque agrediu uma aluna que estava a dizer mal dela e da turma dela. Pergunto-lhe se já disse mal de alguém, ela diz que sim, fala mal de muita gente, então confronto-a com a ideia de toda a gente de quem ela diz mal lhe fazer o mesmo que ela fez a outra aluna. Esta diz que não ia gostar mas que no momento não conseguiu pensar nisso, que não gostou e quis resolver o problema, mas que não estava preparada para a consequência, suspensão ou ligarem para a sua mãe.

Professor vem até ao Gabinete de Mediação para falar com a A.S. para resolver o problema do aluno “RG” da sua direção de turma, pois queria encontrar alguma solução ou estratégia para resolver o problema do aluno, visto que este está constantemente envolvido em conflitos, tanto com os colegas de turma, como com os professores dentro de sala de aula, para além do comportamento agressivo que tem demonstrado. O professor diz que desde que começou o ano nunca conseguiu falar com a Encarregada de Educação (E.E.), que esta nunca aparece, havendo falta de interesse da parte da mesma, referindo ainda que há a desresponsabilização quanto à toma da medicação para a hiperatividade em casa. A A.S. confirma dizendo que somos nós técnicas que todos os dias vamos à sala para lhe dar a medicação. Acrescenta ainda que vai começar a dar-lhe acompanhamento tutorial individual para tentar perceber o que se passa com o aluno e assim tentar controlar os seus comportamentos negativos, indisciplinados e até violentos para com os outros. O professor confirma a necessidade desse trabalho com o aluno e que vai continuar a insistir no contacto com a E.E. para reforçar no acompanhamento.

A A.S. foi seguidamente chamada à direção para resolver um problema grave de um aluno, com 10 anos, que está reprovado, já no primeiro período, devido a suspensões, o aluno mostra um comportamento perturbador, até agressivo, insultando professores, dizendo que tem armas em casa e que um dia vai matar os professores e os alunos da escola, que quando confrontado na direção, o aluno admite o que disse sem qualquer problema, voltando mesmo a repetir, sem mostrar medo algum pela autoridade ou castigos que poderiam lhe ser estabelecidos. Porventura a mãe deste aluno demonstra um comportamento defensivo quanto ao filho, dizendo que este já

sofria de bullying dos professores nas escolas anteriores que frequentou e que nesta se revela a mesma coisa.

Quando fui dar a medicação ao “RG” a sua turma estava a fazer teste, mas já estavam dois alunos fora da sala de aula, para “respirar” porque como tinham terminado o teste mais cedo tinham que estar calados e quietos mas segundo os alunos, fizeram outro colega rir e por isso a professora mandou-os sair e estavam revoltados porque o colega não saiu. A professora ao perceber que estavam a falar comigo vem cá fora avisar para não falarem alto pois os colegas estavam a fazer o teste, a “ML” responde com um tom de agressividade à professora, “agora estou a falar com a stôra Joana”, a professora mostrou desagrado e disse para ela ter mais cuidado com o que diz, a aluna começou a andar de um lado para o outro mostrando-se nervosa com a situação, não pedindo desculpa pela forma como respondeu, por isso trouxe-a comigo para o gabinete para tentar levá-la à razão, fazendo-a perceber que à formas de falar que faltam ao respeito daqueles que nos rodeiam. Na conversa disse-lhe que ela até podia ter toda a razão quando a professora a mandou para fora mas que a partir do momento em que ela respondeu daquela forma perdeu toda a razão. A aluna admite isso mas diz que é muito nervosa e que não se consegue controlar e que a professora já sabe como ela é. Digo-lhe que quando alguém lhe fala mal ela também não gosta, que só daí se vê o respeito que temos pelos outros e que quando nos fazem mal ouvir a palavra desculpa ajuda muito. Esta admite que tenho razão e quando tocou foi pedir desculpa à professora. A professora diz-lhe que só não lhe vai marcar falta disciplinar porque ela teve noção do que fez e admitiu o seu erro.

Das 11h30 às 13h30, não se sucedeu nada. Esteve sempre tudo calmo, sem ocorrência de qualquer problema.

Na parte da tarde, inicio o primeiro acompanhamento com o “L”, pergunto-lhe porque não veio a semana passada, este começa por dizer que foi por causa de um jogo que estava a jogar com os amigos, que tinha que escolher entre fazer uma coisa ou outra e o que ele escolheu rebolar dentro de um caixote do lixo e que depois de o fazer ficou mal disposto e não conseguiu vir ao acompanhamento. Achei tudo aquilo muito estranho e disse-lhe que me podia dizer a verdade, se não lhe apeteceu mesmo vir. O aluno acaba por admitir que não lhe apetecia vir, até porque tinha tirado muitas negativas e não me queria dizer, mas que também estava enjoado na altura. O aluno apresenta negativa a praticamente todas as disciplinas, as únicas positivas são a Educação Física, Educação Visual e Educação Tecnológica. Como já tinha feito os

testes todos acabamos por não estudar mas aproveitamos para conversarmos no que podia melhorar no próximo período. O aluno comprometeu-se a estudar mais, ou seja, ler a matéria, perceber o que está a ler e fazer resumos, no caso de ter alguma dificuldade tirar dúvidas comigo ou com os professores; também terá que melhorar o comportamento nas aulas, nomeadamente não falar para o lado ou falar alto. O aluno escreveu isto num papel e assinou como se fosse um contrato. Depois da nossa conversa deixei-o sair mais cedo, foi embora com uma tarefa, a de passar os cadernos de história e matemática, durante as férias, visto que estavam muito mal organizados.

Entretanto a “G” e a “M” que chegaram entretanto. “M” não fez o teste de inglês que lhe fiz no dia anterior e ia ter teste no dia seguinte, foi fazendo e se tivesse algumas dúvidas poderia perguntar e juntas tentávamos resolver. “G”, está no 8º ano mas encontra-se na mesma situação que o “L”, 5 negativas. Esteve, também, a fazer um contrato de promessa, em que se comprometia que ia melhorar, esta mostrou interesse em fazê-lo, diz que este período se desleixou porque não gosta das aulas e gosta de se divertir e por isso na aula faz algumas palhaçadas, mas que para o próximo período isso ia mudar porque queria passar de ano.

“M” teve muitas dificuldades em fazer os exercícios do teste, percebe muito pouco, demonstrou falta de interesse, não queria fazer nada por isso falava de vez em quando tentando meter conversar comigo e com a “G”. Assim, eu e “G” fomos ajudá-la a fazer o trabalho.

Quando tocou, a “G” foi embora, ficando a “M” e a “AR” que entretanto chegou. Esta última ia ter teste de história no dia seguinte e como já tinha os resumos feitos dos acompanhamentos anteriores decidimos rever a matéria, mais precisamente eu fiz-lhe perguntas e ela respondia, se tivesse dificuldades eu explicava-lhe por outras palavras para a mesma compreender. Apesar de a aluna admitir que não estudou, esta sabia muita coisa das sessões de acompanhamento anteriores, havia só algumas coisas que esta não sabia porque era mais difícil pois era mais de decorar, por serem descrições, mas em si correu tudo bem. Como para a semana a aluna ia ter teste de Ciências, como tarefa para casa tinha estudar e fazer resumos tirando as dúvidas na próxima sessão.

Por fim chega a “BA”. Esta já tinha feito os testes todos, não tinha trabalhos de casa e pediu-me se podíamos falar de qualquer coisa em vez de estudar visto que nem tinha TPC. Eu respondi que sim mas antes queria saber se recebeu algum teste, mas ainda não tinha recebido. Contudo, se a aluna tira-se positiva nos testes que lhe

faltava receber, no final do período ia tirar apenas uma negativa, a matemática, por isso disse-lhe que se isso acontecesse ia falar com a mãe dela para dar um feedback positivo em relação a ela, visto que ao longo das sessões mostrou empenho e que teve resultados positivos. A aluna ficou contente e disse que nunca lhe fizeram isso e que a mãe ia gostar e que assim podia ser que lhe desse a prenda que ela queria para o natal. Continuamos a conversa que se direccionou para vícios como o tabaco, drogas e álcool, a aluna diz que sai à noite mas que não gosta de beber porque não gosta do sabor, quanto a drogas nunca experimentou e que nem tencionava mas que conhecia e tinha muitos amigos que o faziam. Confrontei-a com o facto de os consumos fazerem mal ao corpo. Esta ficou muito assustada e confessou-me que fumava mas fez-me prometer não ia contar a ninguém porque a mãe dela não sabia e se conta-se à E.S.P., que a acompanhava, ela ia contar à mãe dela. Disse-lhe que não contava mas que não podia saber aquilo e não fazer nada, ela tinha que me prometer que pelo menos ia tentar deixar o tabaco, não de uma só vez mas todos os dias fumar um pouco menos. A aluna disse que ia tentar e que estava a confiar em mim. Seguidamente falou dos relacionamentos, das confusões em que andou metida por causa de um rapaz, que é cigano, traficante e drogado, ela diz que não queria gostar dele mas que é difícil, mas que ele agora anda com outra por isso não quer saber dele, mas que namoraram durante 2 anos e que foi com ele que teve as primeiras relações sexuais, quando tinha 13 anos. Entretanto já passava das 18.10h e a aluna tinha que ir embora, mas disse que continuávamos a conversa para a semana.

Quando começo a fazer a ronda à escola para confirmar as presenças dos alunos com grande absentismo encontro, “MP”, “DB” e “ML” que querem vir comigo. Às 9.45h “JL” é expulso da aula de Matemática por estar sempre a perturbar a aula. Como esta situação é constante a E.S.P. diz que vai para casa (instituição) suspenso, “JL” responde “que fixe!”.

“MN” foi convidada a sair da sala porque começou a agredir verbalmente e fisicamente uma colega na turma por esta ter partido a sua régua. Esta diz que por causa disto pode ter falta de material e quando chega à sala antes de entrar a E.S.S., que estava na aula de Formação Cívica da turma da aluna mandou-a sair para se acalmar, diz a esta que o dinheiro custa a todos a ganhar. Retirei-me uma vez que já lá estava uma técnica para resolver o problema.

“GP” é expulso porque responde mal à professora de Matemática, realiza a tarefa à minha beira, às 11.10h regressa ao segundo tempo de Matemática, mas primeiro a professora diz que só entra se vier para aula para se comportar em condições, que a cabeça é para estar na aula.

Por volta desta hora “DM” e “MP” estavam na aula de Educação Visual com a Diretora de turma e estavam constantemente a sair da sala de aula para passear nos corredores, quando vou para falar com eles e leva-los à E.S.S., a pedido da mesma, estes já voltam para a sala.

Entretanto “B” é expulso da aula de Português, este está revoltado porque a professora achou que tinha dito uma asneira. Vem com tarefa e recusa-se a fazer porque foi expulso injustamente e como já fez aquele trabalho não o quer fazer outra vez, a E.S.P. diz que assim vai para casa e tem falta. O aluno responde que vai sem problema nenhum, mas eu digo que não, que vai fazer a tarefa comigo, visto que ele não pode ter mais faltas, pois já está no limite. O trabalho é escrever sobre a importância do respeito pelas pessoas. Pego no meu computador e pesquisamos na internet algo sobre o assunto. Com muito esforço o aluno acaba por fazer a tarefa com a minha ajuda. Após a realização desta, percebi que se passava alguma coisa, perguntei-lhe o que se passava, pois ultimamente estava constantemente a ser expulso. O aluno olha para mim como que desiludido e diz que hoje já era a segunda vez que vinha para a rua, que a primeira foi a matemática, porque falou mal à professora e esta

respondeu-lhe para falar direito porque não estava a falar para os seus pais, e ele não gostou porque ninguém tem o direito de falar dos seus pais e por isso mandou a professora para o c***** e que desde isso não está bem, acrescentou ainda que não era a primeira vez que isto acontecia e pede-me desculpa. Digo-lhe que “não tens que me pedir desculpa, tens é que pensar que se calhar a professora de matemática não fez de propósito”, esta não sabia que ele não gostava que falassem dos seus pais que provavelmente não o fez para o ofender, foi simplesmente uma forma de falar, como ele faz com os seus amigos. Que se falar com a professora e explicar o motivo do sucedido ela perceba e este problema não se volte a repetir. “B” diz que percebe o que estou a dizer “mas quando falam dos meus pais fico cego e não vejo mais nada à frente” e que vai tentar falar com a professora, mas que preferia que fosse eu.

Da parte da tarde, sessão com “PP” e “S”, vamos para uma sala, e estes ficam muito entusiasmados porque querem ir ao quadro escrever. Assim fiz um jogo no quadro com ambos sobre a disciplina de inglês, uma vez que iam ter teste da mesma. Entraram em competição um com o outro, tentando ganhar, que apesar de tudo se tornou positivo porque demonstrou que os alunos sabiam a matéria e estavam preparados para o teste.

Chegada às 9.30h à escola. Vou para sala vigiar um teste, de uma turma do 9º ano, com uma professora de História, a pedido da mesma. Isto porque a E.S.P. não podia ir porque estava a falar com a mãe da “AR”. Foram apanhados 3 alunos a copiar e anulado os testes dos mesmo.

Durante a aula de Ciências de uma das turmas do 7º ano, a professora manda uma aluna chamar alguém do Gabinete Social por causa do aluno “RC” que não estava sentado corretamente e não tinha tirado nada da mochila, só tirou quando mandou chamar alguém.

Acompanhamento a “B”, este continua bastante reticente quanto a falar sobre os problemas que tem em casa. Diz-me que não gosta da escola e que como o irmão lhe diz “estudar é para os fracos” e que quando pudesse saí da escola.

“G” não vem à sessão de tutoria como tinha avisado porque ia ao médico. E “L” também falta depois de me ter dito que vinha mas que ia chegar atrasado por causa do futebol.

Acompanhamento a “AR”, “F” e “D”, digo-lhes que vamos estudar matemática porque vão ter teste e ficam todos desgostosos, dizendo que não lhes apetece, mas acabam por se sentar nas cadeiras e quando digo que têm que vir ao quadro fazer exercícios eles ficam entusiasmados mas “AR” diz que não gosta porque não gosta quando ficam a olhar para ela. Entretanto no meio da realização dos exercícios, “D” estava com algumas dificuldades e foi perguntar à professora dele que estava a dar apoio na sala ao lado, porque infelizmente não lhes conseguia explicar os exercícios. Neste momento “F” acusa “D” de lhe ter tirado uma caneta, “D” diz que não tem nada dele nem precisa ficando muito ofendido. (“F” desde o início que demonstra pouca vontade em estudar, prefere sempre brincar, falar sobre qualquer coisa menos de estudar.) “F” diz assim que quer desistir porque não se dá bem com o “D”. Quando este volta da professora também diz que quer desistir. Falo com ele, tento fazer-lhe ver que ele está a melhorar bastante, que tirou bom a Ciências. Entretanto este vê “F” a passar e diz que ele é um falso e vai a correr atrás dele para lhe bater, “AR” vai para atrás para os separar e eu também vou para tentar resolver a situação. “F” foge e sai da escola. “D” continua muito irritado e magoado com ele. Voltamos para a sala e falamos sobre a situação até que ambos, “AR” e “D”, se

acalmam. Quando estou a passar numa folha as tarefas que teriam que realizar em casa, estes começam a falar e de repente ouço o “D” a dizer “o teu cunhado fez isso?!” e a “AR” responde “sim, foi para me testar”. Sem estar a perceber bem do que estavam a falar pergunto-lhes o que se passa. “A” começa a chorar e diz que foi abusada pelo namorado da irmã. Fico em choque e lembro-me de ela me ter falado, em sessões anteriores que não gostava da irmã, que nem a mãe gostava dela e que esta e o namorado não deviam estar a viver em casa dela, só que não tinham para onde ir e por isso estavam a viver todos na casa dela. Peço-lhe que me conte o que aconteceu mais especificamente. Esta diz que não foi nada, mas “D” insiste e diz-lhe que pode confiar em mim, que sou uma das melhores stôras que a escola tem e que se me contar eu vou ajudá-la. Digo-lhe que se quiser podemos ir para outro sítio só as duas se não se sentir à vontade com a presença de “D”. Esta, em lágrimas, começa a relatar o que aconteceu, que foi num dia que estavam os dois sozinhos em casa e que ele se aproximou dela lhe fez coisas no quarto, terminando que só o fez para a testar. Pergunto-lhe testar o quê e esta responde que era testar para ver se dizia alguma coisa à irmã. Fico estupefacta, pensando que esta criança acha que este homem teve razão no que fez porque queria uma prova de confiança da mesma. “AR” acrescenta que é verdade, que jura por tudo que é verdade e que não quer que conte a ninguém, para ficar entre nós, pois se a E.S.P. soubesse ia dizer à proteção de menores e iam tirá-la da mãe. Digo-lhe que não lhe vou dizer nada sozinha, pois quero que ela venha comigo falar com E.S.P., pois apesar de esta estar a desabafar comigo eu não podia fazer nada para a ajudar e proteger, por ser uma mera estagiária. Senti-me impotente naquele momento. Apesar de esta continuar a negar eu insisti dizendo para pensar nisso, para contar à mãe o que me contou a mim e que amanhã, depois de ter dormido e refletido sobre a minha proposta, viesse ter comigo para vermos como podíamos resolver o problema juntas. Eram assim 18h quando fomos os três embora.

Anexos

**Anexo 1 – Registo Diário do Gabinete de Mediação
Escolar**

Gabinete de Mediação Escolar

Registo Diário ____/____/____

Identificação		Situação - Problema			
Nome/Turma	Conflitos	Indisciplina no espaço escolar	Saída da sala de aula	Observações	
			Aula: _____ Hora: _____		